



Universidade de Aveiro  
2014

Departamento de Educação

**Olga Sofia  
Rodrigues do  
Paço Castanheira**

**INDISCIPLINA NO 1º CICLO APÓS A  
IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE  
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: MITO OU  
REALIDADE?**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2014

**Olga Sofia  
Rodrigues do  
Paço Castanheira**

**INDISCIPLINA NO 1º CICLO APÓS A  
IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE  
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: MITO OU  
REALIDADE?**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas realizada sob a orientação científica do Doutor António Augusto Neto-Mendes, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## **o júri**

Presidente

Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Fernando Ilídio da Silva Ferreira  
professor associado da Universidade do Minho

Professor Doutor António Augusto Neto Mendes  
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

Uma Dissertação de Mestrado decorre de uma experiência única, de um processo solitário e muitas vezes tortuoso e angustiante em que a palavra desistir é aquela que parece estar no horizonte mais próximo. Assim, e como os laços familiares se tornam um dos elos mais importantes para levar avante um projeto desta natureza, não posso deixar de manifestar o meu apreço a todos aqueles que foram essenciais ao longo de toda esta caminhada e que comigo partilham as angústias e as alegrias. Sem eles nenhum sonho seria concretizável ou faria sentido.

As primeiras palavras vão para o meu pai, sei que para ele é um enorme orgulho o percurso que trilhei até aqui chegar. Pelo amor, pela preocupação, pela dedicação, pelo incentivo e presença segura e reconfortante ao longo de toda a minha vida.

À minha mãe por acreditar em mim e estar ao meu lado em todos os momentos.

Ao João pelo apoio incondicional, pela compreensão e tolerância, por tantas vezes ter feito o papel de pai e de mãe, enquanto eu teclava noite adentro, pela paciência que teve em aturar o meu desânimo e frustrações.

Ao meu filho Afonso um pedido de desculpas por ter estado “ausente” ou indisponível para as brincadeiras e passeios que ele tanto ansiava.

Ao meu orientador, Professor Doutor António Neto-Mendes, pela sapiência, espírito crítico e colaboração prestadas.

## palavras-chave

Descentralização; Escola a Tempo Inteiro; Atividades de Enriquecimento Curricular; Indisciplina.

## Resumo

A implantação do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e o consequente alargamento do horário das escolas públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) surge com o intuito de responder socialmente às necessidades das famílias, que se veem confrontadas com as dificuldades inerentes à conciliação da vida familiar, profissional e escolar. Para além dos benefícios sociais alcançados, algumas vozes dissonantes têm alertado para o facto de este Programa escolarizar a vida das crianças em demasia, provocar uma redução nos tempos e nas vivências familiares e desvalorizar as motivações e os interesses das crianças, fatores que poderão desencadear maiores problemas comportamentais nos alunos. Face à problemática apresentada, a presente dissertação pretende aferir se, na ótica dos professores do 1º CEB, a frequência das AEC tem contribuído para o aumento da indisciplina dos alunos neste nível de ensino. Na prossecução deste objetivo, o referencial teórico-normativo foca na crescente tendência descentralizadora das últimas décadas, a par da participação cada vez mais preponderante dos municípios na área da educação; faz uma incursão profunda e o mais completa possível pelo Programa das AEC, implantado em Portugal Continental, e, para além disso, aborda a temática da indisciplina, conceito que, nas últimas décadas, se transformou numa das muitas preocupações do sistema educativo português. A metodologia adotada é um estudo de caso que usa como técnicas de recolha de dados a consulta documental e o inquérito por questionário, aplicado aos 40 professores do 1º CEB do Agrupamento de Escolas X. Os dados recolhidos constituem matéria para tratamento estatístico, de natureza descritiva, com recurso ao programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Pela análise dos dados obtidos no inquérito por questionário, conclui-se que uma expressiva maioria dos docentes inquiridos considera um mito o aumento dos níveis de indisciplina dos alunos do 1º CEB, após a implantação das AEC.

**Keywords**

Decentralisation; Full-time School; Curricular Enrichment Activities; Indiscipline.

**Abstract**

The emergence of the program Curricular Enrichment Activities (AEC) and the consequent expansion of the opening hours of public Primary Schools occurs in order to respond to the families' social needs who are confronted with difficulties inherent in balancing family, work and school life. In spite of the achievement of social benefits, some dissenting voices have alerted to the fact that this program is schooling children's lives too much, decreasing family time experiences, devaluating, this way, children's interests and motivation, causing bigger behavioural problems. Dealing with the problems presented, this thesis aims to assess whether, according to the teachers of the 1st CEB view, the attendance of AEC has contributed to increase disruptive behaviour of the pupils at this level of education. In pursuit of this purpose, the theoretical and normative referential focuses on the decentralizing increasing tendency of the last decades, alongside the increasingly prominent participation of city councils in the education area; formulates a thorough and an entire incursion on the program of the AEC, implemented in mainland Portugal, and, in addition, articulates the theme of indiscipline, a concept that, in the last decades, has become one of the many concerns of the Portuguese educational system. The methodology is a case study that uses techniques such as data collection to document research and the survey questionnaire applied to 40 teachers of the 1st CEB from School X. The data collected are subject to descriptive statistical analysis, using the computer program Statistical Package for Social Sciences (SPSS). From the analysis of data obtained in the questionnaire survey, it is concluded that a large majority of the teachers consider a myth that the beginning of this program (AEC) have increased indiscipline in 1st CEB's pupils.

## Índice geral

Agradecimentos .....	iv
Resumo .....	v
Abstract .....	vi
Índice geral .....	vii
Índice de quadros .....	x
Índice de gráficos .....	xi
Siglas e acrónimos .....	xii

### Introdução

1. Tema e justificação .....	14
2. Formulação do problema .....	16
3. Estrutura da dissertação .....	18

### Capítulo I – A Educação e os Municípios Portugueses

1. A participação dos municípios na educação .....	22
2. Descentralização .....	28
3. “Municipalização” da educação .....	31
4. Nova gestão pública .....	36
Resumo .....	39

### Capítulo II – Indisciplina na escola

1. Indisciplina em espaço escolar .....	42
2. Definição de indisciplina .....	43
2.1. Indisciplina: violência versus <i>bullying</i> .....	45
3. Níveis de indisciplina .....	46
4. Fatores para a indisciplina .....	48
Resumo .....	50

### Capítulo III – Atividades de Enriquecimento Curricular em Portugal Continental

1. Génese .....	52
2. Enquadramento histórico .....	53
3. Programa de Generalização do Ensino do Inglês .....	56
4. Políticas de valorização do 1º CEB .....	58
5. Atividades de Enriquecimento Curricular no território continental .....	60
6. Estrutura e organização das Atividades de Enriquecimento Curricular .....	63
6.1. Entidades promotoras .....	63
6.2. Modalidades de gestão .....	64

6.3. Comparticipação .....	66
6.4. Atividades .....	68
6.5. Constituição das turmas .....	70
6.6. Afetação e perfil dos profissionais .....	70
6.7. Flexibilização curricular .....	72
6.8. Planificação .....	73
6.9. Supervisão .....	73
6.10. Avaliação .....	74
6.11. Monitorização do Programa .....	74
7. Potencialidades .....	75
8. Vulnerabilidades .....	77
Resumo .....	83

#### **Capítulo IV – Opções Metodológicas**

1. Enquadramento metodológico e características do estudo de caso .....	86
2. Técnicas de recolha e tratamento de dados .....	87
2.1. Inquérito por questionário .....	90
2.2. Tratamento estatístico .....	92
Resumo .....	93

#### **Capítulo V – Investigação Empírica**

1. Caracterização do Agrupamento de Escolas X .....	96
1.1. Caracterização do meio .....	96
1.2. Caracterização do Agrupamento .....	98
1.3. A indisciplina no Agrupamento .....	103
2. A organização das Atividades de Enriquecimento Curricular no Agrupamento de Escolas X .....	104
3. Apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos .....	107
Resumo .....	121

#### **Capítulo VI – Considerações Finais**

Considerações Finais .....	124
----------------------------	-----

<b>Referências</b> .....	129
--------------------------	-----

#### **Anexos**

Anexo 1. Formulário de inscrição nas AEC .....	150
Anexo 2. Modelo de questionário aplicado aos docentes do 1º Ciclo .....	151
Anexo 3. Documento de contacto com a Escola .....	156
Anexo 4. Planificações das Atividades de Enriquecimento Curricular .....	157
Anexo 4.1. Planificação de Jogos Didáticos (1º e 2º anos de escolaridade) .....	157



Anexo 4.2. Planificação de Conhecer Costumes e Tradições (1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade) .....	164
Anexo 4.3. Planificação de Atividade Física e Desportiva (1º/2º anos de escolaridade) .....	172
Anexo 4.4. Planificação de Atividade Física e Desportiva (3º/4º anos de escolaridade) .....	173
Anexo 4.5. Planificação de Ensino do Inglês (3º ano de escolaridade) .....	174
Anexo 4.6. Planificação de Ensino do Inglês (4º ano de escolaridade) .....	184

## Índice de quadros

Quadro I – Responsabilidades municipais em matéria de educação .....	23
Quadro II – Competências dos municípios na área da educação .....	25
Quadro III – Repartição de competências no quadro da descentralização .....	35
Quadro IV – Comparticipação das AEC .....	62
Quadro V – Perfil profissional dos candidatos às AEC .....	71
Quadro VI – População discente por nível de ensino (2013/2014) .....	99
Quadro VII – População discente na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (2013/2014) .....	99
Quadro VIII – População discente no Ensino Secundário (2013/2014) .....	99
Quadro IX – Corpo docente .....	99
Quadro X – Número de docentes por nível de ensino .....	100
Quadro XI – Tipo de vínculo do corpo docente .....	100
Quadro XII – Distribuição do pessoal não docente .....	100
Quadro XIII – Oferta educativa .....	101
Quadro XIV – Auxílios económicos .....	102
Quadro XV – Número de alunos a beneficiar de auxílios económicos, por ciclo de ensino .....	102
Quadro XVI – Alunos pertencentes a minorias étnicas .....	103
Quadro XVII – Idade dos inquiridos .....	108
Quadro XVIII – Género dos inquiridos .....	108
Quadro XIX – Situação profissional dos inquiridos .....	109
Quadro XX – Habilitações académicas dos inquiridos .....	109
Quadro XXI – Tempo de serviço dos inquiridos .....	109
Quadro XXII – Importância das AEC .....	110
Quadro XXIII – Influência das AEC no comportamento dos alunos .....	110
Quadro XIV – Frequência das AEC e o aumento da indisciplina no 1º CEB .....	111
Quadro XXV – Problemas disciplinares mais relevantes surgidos após a implantação das AEC ....	112
Quadro XXVI – Potencialidades das AEC .....	113
Quadro XXVII – Vulnerabilidades das AEC .....	115
Quadro XXVIII – Opinião dos professores do 1º CEB relativamente às AEC .....	116

## Índice de gráficos

Gráfico I – Nível de escolaridade .....	97
Gráfico II – Idade dos docentes das AEC .....	107

## Siglas e acrónimos

AE	Agrupamento de Escolas
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
AFD	Atividade física e desportiva
ALE	Atividade lúdico-expressiva
ANMP	Associação Nacional de Municípios Portugueses
CAP	Comissão de Acompanhamento do Programa
CEF	Curso de Educação e Formação
DGEstE	Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
ETI	Escola a Tempo Inteiro
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC	Ministério da Educação e Ciência
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
1ºCEB	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
PGEI	Programa de Generalização do Ensino do Inglês
RAM	Região Autónoma da Madeira
SPRC	Sindicato dos Professores da Região Centro
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>

---

## INTRODUÇÃO

---

*“O que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar.”*

(Goldenberg, 2001: 14)

## 1. Tema e justificação

O Ensino Básico tem sido palco, nas últimas décadas, de sucessivas reformas e intensa polémica devido às mudanças que se têm vindo a implantar no seio da educação e às transformações que se têm vindo a operar na sociedade e na estrutura da família. Consequentemente, são introduzidas mais responsabilidades à escola e aos professores, atribuindo-lhes funções cada vez mais abrangentes na sociedade contemporânea, desempenhando, a par da sua função educativa, também a função social. Uma das reformas que maior polémica tem gerado é, aparentemente, a implantação do conceito de “*Escola a Tempo Inteiro*” (ETI)<sup>1</sup> com a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

A filosofia subjacente às AEC não é recente, já na década de 80, nomeadamente no Decreto-Lei 286/89, começam a surgir algumas ideias a respeito com alguns dos pressupostos que ainda hoje se mantêm: proporcionar um enriquecimento curricular de carácter facultativo e de natureza lúdica e privilegiar aspetos menos abordados na parte curricular obrigatória.

No entanto, apesar de, ao longo de vários anos, existir legislação sobre esta temática, não existia vontade política expressa para que todas as escolas públicas dispusessem desta oferta educativa, de forma efetiva e regular, após o término da componente letiva. Lacuna que ia sendo colmatada pela sociedade civil (instituições locais, associações recreativas e culturais, paróquias, associações de pais e afins) ou pelas autarquias locais que asseguravam o acompanhamento e valorização formativa dos alunos, para além dos tempos letivos regulares, como forma de articular o funcionamento da escola com os horários das famílias. No entanto, o acesso a estas atividades é condicionado porque exige dispêndio financeiro das famílias (Rocha, 2011).

Com a tomada de posse do XVII Governo Constitucional (2005-2009) e o pulsar da sociedade contemporânea, que se vê confrontada com as dificuldades inerentes à conciliação da vida familiar, profissional e escolar dos agregados familiares, torna-se necessário implantar, no território Continental, uma política

---

<sup>1</sup> A ETI pressupõe a articulação da componente curricular obrigatória com a oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), gratuitas e facultativas, em todas as escolas públicas do 1º CEB, “*de forma a perfazer uma jornada contínua de ocupação dos alunos*”, até às 17h30 e no mínimo 8h diárias (Pires, 2011: 38).

educativa que se coadune com o estilo de vida atual e assegure a ocupação dos tempos livres das crianças no período pós-letivo, semelhante à experiência iniciada na década de 90, na Região Autónoma da Madeira (RAM) (Silva, 2012).

Assim, ante a expressa necessidade de acompanhamento e valorização formativa dos alunos, para além dos tempos letivos regulares, torna-se imperiosa a disponibilização de respostas adequadas, considerando-se os espaços escolares e os recursos neles existentes como sendo a opção que melhor se adequa para se satisfazer as carências percebidas. Consequentemente emerge, assim, o conceito de “Escola a Tempo Inteiro” e a subjacente introdução das AEC, baseado no princípio da qualidade e da equidade cultural e social que subentende um programa educativo abrangente que integra a componente curricular letiva com a componente de enriquecimento curricular pós-letiva e o consequente alargamento do horário dos estabelecimentos do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), das 9h00 até às 17h30, e no mínimo oito horas diárias, em todas as escolas públicas do país, o que, direta ou indiretamente, contribui para a ocupação educativa dos alunos, de forma plena, ao longo do tempo escolar e no espaço escolar.

Reconhece-se que esta situação provoca uma redução nos tempos e nas vivências familiares, pois grande parte da vida útil das crianças decorre nas escolas. No entanto, dada a sua gratuidade, merece o apoio incondicional da maioria das famílias portuguesas e desvaloriza-se o facto de escolarizar a vida das crianças em demasia, condicionar e espartilhar os tempos de socialização entre pares, que se realizam em contextos informais, e limitar o acesso a outros contextos e projetos (Palhares, 2009).

Face ao contexto socioeducativo, torna-se legítimo entender as medidas educativas centradas nas necessidades da sociedade capitalista onde as famílias se inserem que relega para um setor periférico os ritmos pedagógicos, as motivações e os interesses das crianças. Fatores que poderão desencadear a presença de maiores problemas comportamentais e disciplinares, relacionados com a conceção e implantação das atividades ofertadas aos alunos.

Este é um Programa sobre o qual vale a pena refletir, face à atualidade e pertinência do tema. No entanto, é um campo em permanente ebulição, é *“um laboratório de soluções num contexto de relacionamento entre o centro e o local*

*marcado por tendências de desestatização, num ambiente de forte instabilidade caracterizado por relações laborais flexíveis e precárias” (Neto-Mendes, 2007: 10).*

Deste modo, e dado o atual estado da nação portuguesa, com a atual conjuntura económica e financeira que grassa no nosso país, perspetiva-se que o modelo de organização e gestão adotado possa sofrer significativas alterações nos tempos que se avizinham.

## **2. Formulação do problema**

Nas últimas décadas, a escola portuguesa tem sido marcada por diversas transformações (sociais, culturais, científicas, demográficas, económicas e tecnológicas) e intensa polémica devido às mudanças que se têm vindo a implantar no seio da educação e às mutações ocorridas na sociedade e na estrutura da família em si que, paulatinamente, atribuem cada vez mais responsabilidades à escola e aos professores, conferindo-lhes funções acrescidas e, conseqüentemente, incentivando diversas inovações e reestruturações com o intuito de responder às novas exigências da sociedade contemporânea.

A implantação do conceito de ETI, com a introdução das AEC, no ano letivo 2006/2007, e a conseqüente ocupação plena dos alunos em espaço escolar, constitui, porventura, a maior alteração produzida, desde os anos 70, na organização das escolas do 1º CEB (Abrantes et al., 2009).

O interesse por esta temática foi ganhando forma e consistência face à atualidade e pertinência do tema, aliadas à experiência diária vivenciada nas escolas, ao percurso profissional inteiramente dedicado a este nível de ensino e ao facto de ter vivido e experienciado o antes e o depois da implantação das AEC nas escolas portuguesas. Daí até à definição da pergunta de partida:

***A frequência das AEC tem contribuído para o aumento da indisciplina dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?***

A motivação para a busca de tal resposta resulta de uma curiosidade pessoal e de uma questão comumente debatida entre docentes que se interrogam sobre



os motivos subjacentes às alterações comportamentais dos alunos e que, recorrentemente, e com base no seu percurso profissional, apontam o dedo às AEC como sendo o principal fator propulsor da existência de um maior índice de indisciplina nas escolas do 1º CEB.

Na tentativa de obter uma resposta credível a esta dúvida, já apontada pelos professores mais experientes, procurar-se-á estruturar um estudo empírico que aborde questões consideradas estruturantes para o estudo em causa. A saber:

- *Na perspetiva dos professores do 1º CEB inquiridos, a frequência das AEC influencia o comportamento dos alunos em sala de aula?*
- *Na perspetiva dos professores do 1º CEB inquiridos, a frequência das AEC contribui para o aumento da indisciplina dos alunos?*
- *Na perspetiva dos professores do 1º CEB inquiridos, quais os problemas disciplinares mais relevantes surgidos após a implantação das AEC?*
- *Na perspetiva dos professores do 1º CEB inquiridos, quais as potencialidades e vulnerabilidades das AEC?*
- *Na perspetiva dos professores do 1º CEB inquiridos, as AEC representam “boa solução” para ajudar a compatibilizar o horário da escola com a disponibilidade das famílias?*
- *Na perspetiva dos professores do 1º CEB inquiridos, serão adequados os espaços utilizados para a realização das AEC?*
- *Na perspetiva dos professores do 1º CEB inquiridos, será a duração diária das atividades adequada ao nível etário dos alunos?*
- *Na perspetiva dos professores do 1º CEB inquiridos, serão adequadas as metodologias adotadas e o tipo de atividades implementadas?*

Para a presente dissertação foram definidos os objetivos a fim de delimitar e dar uma resposta à questão de partida, a saber:

- a) Analisar o modelo continental das AEC;
- b) Caracterizar as AEC no Agrupamento de Escolas X;
- c) Contribuir para um melhor conhecimento das potencialidades e vulnerabilidades das AEC;

- d) Investigar as possíveis influências que as AEC exercem sobre os alunos que as frequentam, em particular ao nível dos comportamentos problemáticos (desinteresse; comentários descontextualizados; provocação a colegas ou professores; ameaças ou insultos a colegas, funcionários ou professores; recusa em executar tarefas solicitadas; danos a materiais e/ou mobiliário; irrequietude; deslocações não autorizadas na sala de aula; conversas com os colegas; desobediência a professores e/ou assistentes operacionais; postura inadequada na sala de aula; violência entre pares; *bullying*);
- e) Identificar os principais problemas disciplinares que surgiram após a implantação das AEC;
- f) Reconhecer possíveis constrangimentos inerentes à organização e implantação das AEC que favorecem o surgimento de comportamentos de indisciplina nos alunos.

### **3. Estrutura da dissertação**

Pelas razões elencadas aquando da formulação do problema, considera-se que o objeto de estudo proposto constitui um desafio aliciante que ambiciona desmistificar ou comprovar a correlação existente entre a frequência das AEC e a predominância de maiores problemas comportamentais e disciplinares nos alunos do 1º CEB, na qual, se entende que esta temática apresenta pertinência e interesse para a academia e sociedade em geral.

Assim, em termos estruturais, e após breve introdução ao tema do trabalho e às razões que desencadearam o interesse pela temática, o estudo fará uma incursão pela literatura, através de um enquadramento teórico, para preliminarmente entender, contextualizar e sustentar o desenvolvimento do trabalho e balizar a leitura, análise e interpretação dos dados durante o estudo de natureza empírico. Esta primeira parte da dissertação é constituída por três capítulos:

- Capítulo I - “*A Educação e os Municípios Portugueses*”, que integra a questão da descentralização e progressiva importância que os municípios vêm assumindo no setor educativo.

- Capítulo II – *“Indisciplina na escola”*, pretende abordar e definir alguns conceitos sobre a indisciplina em espaço escolar, considerados essenciais para compreender o estudo em causa.
- Capítulo III - *“As Atividades de Enriquecimento Curricular em Portugal Continental”*, procura apresentar a conceção, estrutura, organização e implantação destas atividades, com as suas potencialidades e vulnerabilidades.

A segunda parte da dissertação, constituída por três capítulos, concentrar-se-á na investigação empírica:

- Capítulo IV – *“Opções Metodológicas”*, apresenta, caracteriza e justifica a seleção metodológica do estudo de caso, as técnicas e os instrumentos de pesquisa, recolha e tratamento de dados.
- Capítulo V – *“Investigação Empírica”*, contextualiza e caracteriza a amostra, apresenta, analisa e discute os dados e os resultados obtidos.
- Capítulo VI – *“Considerações Finais”*, apresenta as considerações finais da investigação.



---

## **CAPÍTULO I**

### **A educação e os municípios portugueses**

---

*“Descentralizar e autonomizar tornam, pois, mais complexos os sistemas educativos e mais difícil a tarefa de manter a coordenação do Estado.”*

(Almeida, 2005: 39)

## **1. A participação dos municípios na educação**

O sistema educativo da Europa do sul tem na sua génese uma matriz centralizadora, baseada no paradigma do “Estado Educador”, em que a sociedade civil tem pouca expressão, e onde os municípios se assumem como meros executores ou participantes na política educativa definida centralmente (Fernandes, 2000).

Neste contexto insere-se Portugal, um país de forte tradição centralizadora, que se inspira nas experiências francesas, onde desde o início do sistema educativo até meados do século XX, o Estado se assumiu como o Educador exclusivo de todos os cidadãos, com uma administração centralizada e hierarquizada, em que as autarquias locais são olhadas de soslaio e o Estado tudo gere e controla (Fernandes, 2005; Benítez, 1993).

Aqui, o papel dos municípios estava reduzido a situações pontuais, como exemplifica a constituição liberal de 1822 que atribui ao município a tarefa de cuidar das “escolas das primeiras letras” e também, em 1911, com a Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal que fez novamente um esforço para descentralizar a educação, com o objetivo de escolarizar toda a população. Estas tarefas nunca foram cabalmente cumpridas devido à escassez de recursos e desinteresse dos principais implicados (autarcas e professores) (Fernandes, 2004).

Durante a II República, o novo enquadramento constitucional em matéria municipal, o reforço das receitas com a lei das Finanças Locais e o contexto social e político vivido à época foram fatores promotores de alguma participação dos municípios em relação à educação (Fernandes, 2004).

No período pós 25 de Abril, após a Constituição de 1976, (em especial a partir da década de 80), assiste-se a um conjunto de transformações políticas, sociais e económicas que provocam alterações às formas de agir dos poderes centrais, relativamente ao domínio educativo (Martins, 2007). A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e posteriores disposições legais têm acentuado uma cada vez maior e mais preponderante participação dos municípios na área da educação, embora se mantenha, ainda, fortemente centralizada e burocrática. O monopólio centralizador do Estado é posto em causa e vários movimentos sociais reivindicam uma maior interferência e iniciativa da sociedade local na definição

das políticas educativas e no governo das escolas (Barroso, 1999). Deste modo, o município assume, paulatinamente, o papel de dinamizador e coordenador das políticas educativas, arreigando-se por domínios que eram reserva exclusiva da administração central (Fernandes, 2004).

Dá-se, assim, o ressurgimento do poder local e o alargamento do leque de atuação e intervenção, fazendo mudar radicalmente a imagem do município perante a população e dando um novo ímpeto às políticas de descentralização administrativa, com os municípios a adotar um papel de parceiros nas políticas educativas e o Estado a assumir uma postura cada vez mais periférica (Fernandes, 1999a). Neste sentido, Pinhal (2003) refere que, na tentativa de corresponder às necessidades e anseios das populações que representam, os órgãos municipais acabam por intervir em todos os assuntos, seja para exercerem pressão sobre quem tem poderes decisórios, seja, até, para se substituírem a esses poderes, que muitas vezes não agem em conformidade com os desejos e necessidades locais. Neste contexto, são atribuídas ao município responsabilidades acrescidas na área da educação, que poderão ser subdivididas em 3 fases:

**Quadro I. Responsabilidades municipais em matéria de educação**

1976 a 1986	1986 a 1995	1995 a 1998
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lei n.º 1/77 (Fundo de Equilíbrio Financeiro, que veio impor a transferência de uma percentagem do orçamento do Estado para os municípios).</li> <li>-Descentralização e desconcentração (transferência de responsabilidades para os serviços regionais do Ministério da Educação, para as autarquias e para os governos regionais);</li> <li>- Decreto-lei n.º 77/84 (1ª legislação que clarifica as competências municipais em matéria de educação): <ul style="list-style-type: none"> <li>-apoio à educação pré-escolar e básica obrigatória através da: construção, manutenção, apetrechamento e financiamento; gestão das residências para estudantes; organização dos transportes escolares; ação social escolar; ocupação de tempos livres e equipamentos para a educação de adultos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lei de Bases do Sistema Educativo confere aos municípios algumas áreas de intervenção: educação pré-escolar; formação profissional; educação especial; ocupação de tempos livres e outras modalidades de educação extraescolar.</li> <li>-Comissão de Reforma do Sistema Educativo que concede aos municípios um papel mais ativo através da participação, da Associação Nacional de Municípios, no Conselho Nacional de Educação e no Conselho Consultivo das Escolas Básicas e Secundárias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço do papel do município como parceiro das políticas educativas: <ul style="list-style-type: none"> <li>-promoção do sucesso educativo no âmbito dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária;</li> <li>-expansão da rede de estabelecimentos da educação pré-escolar;</li> <li>-participação na Assembleia de Escola.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Fernandes (1995, 2004)

Em 1999, a lei n.º 159/99 vem legislar e alargar o leque de atribuições e competências dos municípios em matéria de educação, reiterar algumas das competências já enunciadas em legislação anterior e ampliar o raio de jurisdição dos municípios, indicando outros setores de intervenção, concretizando, dessa forma, os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local (Bravo e Sá, 2001). No entanto, muitas das políticas educativas vão sendo feitas a reboque de experiências locais ou *“infidelidades normativas”* (Neto-Mendes, 2007: 6) que em virtude de serem bem-sucedidas são, posteriormente, legisladas.

Estas crescentes responsabilidades municipais foram assentes sob o princípio da subsidiariedade, ou seja, transferem-se competências para o *“nível de administração melhor colocado para prosseguir com racionalidade, eficácia e proximidade aos cidadãos”*, acompanhadas pelas respetivas contrapartidas em termos de recursos humanos e financeiros (Lei n.º 159/99, artigos 2.º e 3º, ponto 2). Para além das competências instrumentais, é igualmente da competência dos órgãos municipais a elaboração das cartas escolares e a criação dos conselhos locais de educação. Este foi, sem sombra dúvida, um grande passo em matéria de municipalização, dado que, com esta proposta, o município deixa de ser um mero contribuinte ou parceiro educativo de estatuto privado e passa a ser parte integrante e interventiva em todo o processo educativo local (Fernandes, 2004).

Em 2000, na Cimeira de Lisboa, a Comissão Europeia vem dar um novo fôlego a esta temática ao referir que *“[...] a participação da administração regional e local na definição de políticas de educação locais não só é desejável como efetivamente recomendada”* (Martins, 2007: 126).

A publicação do Decreto-lei n.º 144/2008 vem alargar e especificar com maior pormenor as competências outorgadas aos municípios e as respetivas contrapartidas financeiras por parte do Estado. No entanto, nenhuma dessas transferências são inovadoras relativamente às anteriores disposições legais, apenas há um alargamento de competências: a gestão do pessoal não docente, o parque escolar, a ação social escolar e os transportes escolares alargam-se a todo o ensino básico, quando antes estavam confinadas ao 1º CEB; expandindo-se, também, as competências com as AEC e com o pessoal não docente em termos de recrutamento, afetação, gestão de carreiras, remunerações, avaliação



de desempenho e poder disciplinar (Pereira, 2010). Competências essas que poderão ser subdivididas em três grupos como se especifica, em pormenor, no Quadro II.

**Quadro II. Competências dos municípios na área da educação**

Nível de Ensino	Grupo	Competências
<b>Educação Pré-Escolar</b>	Conceção e Planeamento	Criação dos Conselhos Municipais de Educação e Cartas Educativas; Participação em órgãos de gestão escolar (Conselho Geral), cooperação na celebração de contratos de autonomia das escolas e na constituição dos Agrupamentos de Escolas.
	Construção e gestão de equipamentos e serviços	Construção, apetrechamento e manutenção do parque escolar; Gestão dos refeitórios e fornecimento de refeições; Gestão do pessoal não docente.
<b>Ensino Básico</b>	Apoio aos alunos, às famílias e estabelecimentos de educação e ensino	Auxílios económicos; Transportes escolares (ou alojamento); Componente de apoio à família do ensino pré-escolar; Apoio à educação extraescolar e atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico.

Fontes: Pereira (2010) e Pinhal (2004).

Todas estas disposições legais, promotoras de um maior envolvimento do município no sistema educativo, têm forte inspiração anglo-saxónica, com uma matriz neoliberal muito mais descentralizada, onde o município é tradicionalmente ativo e determinante na expansão escolar, com a intencionalidade expressa de melhorar a qualidade de vida dos seus cidadãos. Nesses países, embora exista um sistema educativo de âmbito nacional, os municípios são corresponsáveis na implantação desse mesmo sistema.

Através dos novos modelos de gestão participada no sistema educativo, o município deixou de ser considerado um financiador da educação básica, mero executor das vontades e orientações do Estado central, e passa a assumir um papel cada vez mais interventivo.

A atual conjuntura mundial, a que o nosso país não é de todo alheio, tem impulsionado a contestação do Estado Social e do Estado Educador, proporcionando o esgotamento do modelo administrativo centralizado, e fazendo

renascer o “fantasma” da municipalização da educação que subtil e lentamente tem vindo a ser implantada.

Consequentemente, assiste-se a um latente crescimento de novas formas de organização e gestão do sistema educativo, apresentadas como solução para a crise, com a maioria dos municípios a adotar um novo protagonismo e competências crescentes, *“não apenas como promotor e coordenador local de políticas educativas centrais, mas como autor e intérprete das suas próprias políticas educativas”*, vislumbrando-se em curto prazo a assunção de um projeto educativo local (Neto-Mendes, 2007: 5). É através da crescente descentralização de competências e do papel cada vez mais importante que as autarquias locais têm tido na Educação, que tem vindo a ser criada e alimentada a ideia de Administração Local de Educação (Ferreira, 2003).

Assim, Portugal vai-se aproximando do modelo de participação existente nos países do norte da Europa e o município passa a intervir em áreas que eram da exclusiva responsabilidade da administração central assumindo, paulatinamente, a educação como uma das suas grandes prioridades, com o claro intuito de passar do estado intervencionista ao estado regulador sob a égide: “menos estado, melhor estado”. O paradigma centralizador do Estado Educador progressivamente dá lugar a um novo paradigma descentralizado do Município Educador, dinamizador e coordenador de uma política educativa local em que o poder de decisão, supostamente, mais se aproxima dos cidadãos e das suas reais dificuldades e necessidades (Martins, 2007).

No entanto, algumas destas inovações normativas não vão além de meras disposições legais e não são assumidas de igual modo por todas as autarquias, dado que, apesar de se desenvolverem novos estilos de organização e gestão, continua-se a pensar de forma tradicional, não bastando decretar para alterar mentalidades e práticas como acontece em alguns municípios onde os Conselhos Municipais de Educação não passam de meros “órgãos decorativos” que se limita a cumprir calendário e a deliberar as posições previamente delineadas pelo órgão executivo camarário (Santos, 2004). Estudos apontam no sentido de que um dos obstáculos ao desenvolvimento destes Conselhos é o facto de a autarquia temer a capacidade reivindicativa destes órgãos, que se podem tornar incómodos ao elencarem problemas que possam tornar-se onerosos para a edilidade.

Diversos críticos contestam também o processo de elaboração, avaliação e homologação das Cartas Educativas pelo facto de serem debilmente conduzidos ao nível da audição e discussão pública (Neto-Mendes, 2007).

A par disso, a participação no Conselho Geral dos Agrupamentos de Escolas é uma área onde o município tem ténues participações, preferindo não se imiscuir nos domínios tradicionalmente da competência dos docentes (Pinhal, 2004) e estes, por sua vez, também não veem com bons olhos a partilha de poderes por outros atores educativos.

De referir também que estas transferências de competências, emanadas do estado central para o município, geraram algumas clivagens e tensões entre estes dois órgãos de poder, pois a imposição de um maior leque de áreas de intervenção não foi consentânea com a respetiva compensação financeira, assistindo-se a uma cada vez maior desresponsabilização financeira do estado para com a educação (Martins, 2007).

Acresce ainda o facto de que alguns autarcas continuam a revelar alguma relutância em se desvincularem de um modelo centralizado, cingindo-se ao cumprimento das decisões estatais e do caderno de encargos definido centralmente, numa visão minimalista bem ao estilo de “*yes man*”, ou seja, “fazemos o que a lei manda”, tal como é referido em Neto-Mendes (2007).

No entanto, todas estas divergências vão sendo esbatidas com o tempo e com a celebração de protocolos, sendo que, atualmente, a maioria dos municípios interiorizou as suas obrigações educativas (Fernandes, 2004). Existem, por isso, já muitos municípios que consideram que não devem cumprir única e exclusivamente as competências legais liminarmente definidas pelo Estado, mas que devem ter uma visão estratégica e proativa, intervindo em áreas para as quais não estão legalmente habilitados e que, localmente, se consideram úteis e/ou prioritárias, abrindo, assim, caminho para as suas não-competências, como é o caso dos projetos socioeducativos que desenvolvem e oferecem às escolas, concessão de bolsas de estudo para os ensinos secundário, profissional e superior ou o apoio à docência das áreas das expressões no pré-escolar e 1º CEB, entre outras (Pinhal, 2004).

## 2. Descentralização

Em Portugal, nas últimas décadas, esta temática tem estado na ordem do dia e os conceitos da descentralização, desconcentração, transferência ou repartição de competências têm sido debatidos a nível dos governantes nacionais e, até mesmo, merecido honras de 1ª página na imprensa nacional e regional, sendo recorrente pensar-se que um sistema descentralizado é mais democrático que os sistemas centralizados.

No entendimento de Machado (1978), e no sentido de uma maior eficácia, o Estado poderá recorrer à *descentralização* ou “*devolução de poderes*” ou ainda à *desconcentração* ou “*delegação de poderes*”.

A desconcentração é uma mera transferência de competências de um órgão da administração central do Estado para outros órgãos sob sua dependência em que a responsabilidade pela execução política é delegada nas autoridades regionais ou locais, mas o poder de tomar decisões fundamentais continua a estar nas mãos da administração central (submete-se ao princípio da hierarquia). Ou seja, a desconcentração é a manifestação da vontade de transferir competências dos órgãos mais elevados hierarquicamente para os menos elevados, no sentido de conseguir uma gestão mais eficiente, podendo-se constatar a transferência de tarefas, mas não do poder de decisão entre os dois níveis (Costa, 2012).

Por sua vez, a descentralização é a transferência de competências, recursos e capacidade de decisão política do centro para a região e para o local, ou seja, é o reconhecimento de um setor público com autonomia e competência de modo a que as decisões sobre os serviços locais e a gestão de alguns bens públicos possam ser das comunidades, em vez da administração central (Amaro, 1996), e que, portanto, não está hierarquicamente subordinado. Em suma, consiste na transferência de poderes e funções, que o Estado já não quer, acompanhadas da respetiva contrapartida financeira (Formosinho, 2005).

Pode-se assim entender que a descentralização reconhece o direito dos que foram eleitos pelas comunidades locais de gerirem os seus interesses numa base de partilha de poderes. Por sua vez, a desconcentração aproxima a administração dos cidadãos, mas não promove a participação e tem como principal finalidade facilitar o trabalho dos serviços centrais, tornando as decisões mais rápidas e mais informadas, com maior reforço da tutela e do controlo (Formosinho, 2005).

Foi durante a década de 90 que mais se desenvolveu a tendência para uma descentralização dos sistemas educativos, em que eram transferidos poderes e funções nacionais e regionais para as autarquias, sendo a escola reconhecida como o lugar central de gestão e a comunidade local como o parceiro essencial na tomada de decisão (Costa, 2010).

No entanto, a descentralização não é um processo linear e estandardizado dado que admite múltiplas variantes: regional, local e institucional, tal como é referido por Fernandes (como citado em Martins, 2007). A *descentralização regional* refere-se aos estados federados, às regiões autónomas, aos cantões e às regiões administrativas. A *descentralização local* ou *territorial* abrange os municípios. A *descentralização institucional* inclui as escolas, agrupamentos e territórios educativos especiais.

*“O sentido corrente da descentralização implica usualmente a ideia de transferência de tarefas administrativas originariamente do Estado para as instâncias autónomas intraestaduais”* (Moreira, 1997: 169), no entanto, é de referir que a descentralização educativa poderá abranger diferentes áreas, serviços e valências em diferentes momentos, dependendo a sua consecução das políticas ou ideologias dominantes. Por exemplo, a descentralização administrativa, geralmente aplicada à transferência de competências para o município, não implica a descentralização pedagógica, geralmente associada à designação de autonomia das escolas (Pereira, 2010).

Enquanto Weiler (1999), ao analisar a questão da descentralização, apresenta como argumentos favoráveis: a divisão do poder; a gestão mais eficiente dos recursos disponíveis e a descentralização dos conteúdos educativos. Amaral (1997) indica como vantagens da descentralização o facto de garantir as liberdades locais; proporcionar soluções mais vantajosas em termos de custo/eficácia; identificar com maior rigor os problemas e permitir uma maior participação dos cidadãos na tomada de decisões. Sousa (2004) refere que a descentralização aumenta os níveis de eficiência e celeridade, favorece uma maior participação dos interessados na gestão da administração, limita o poder público através da sua repartição por um maior número de pessoas e proporciona uma maior especialização administrativa. Por sua vez, Formosinho (2005) refere que a descentralização promove a adequação da administração pública na

resolução de problemas locais; permite a economia de custos e de tempo nos circuitos burocráticos, através da tomada de decisões por quem está em contacto com as situações/problemas e proporciona uma maior proximidade entre quem toma as decisões e quem as aplica, o que permite uma maior avaliação dos resultados.

Como críticas ao processo de descentralização, Sousa (2004) refere que poderá ser visto como uma multiplicação de despesa pública em termos de proliferação de centros de decisão, de património autónomo, de financiamentos e do aumento de recursos humanos, muitas vezes impreparados para o exercício das funções para que foram incumbidos. Por sua vez, Amaral (1997) refere que a descentralização poderá gerar alguma descoordenação no exercício das funções administrativas e, também, possibilitar algum abuso de poder por parte de funcionários menos escrupulosos e/ou preparados para o exercício das suas funções. Weiler (1999) apresenta como argumentos favoráveis à centralização o aumento da eficácia, através de uma maior mobilidade dos recursos onde estes forem mais necessários, e a redução e/ou eliminação de qualquer disparidade de recursos que possa existir entre as diferentes partes do país. Já Formosinho (2005) afirma que a centralização traz vantagens sobre a descentralização ao garantir: a unidade de ação do estado; a racionalização da atividade administrativa; uma maior impessoalidade na tomada de decisão e uniformidade na apresentação de soluções, ou seja, “soluções iguais para os mesmos problemas”.

Com a descentralização, o Estado pretende ter o “melhor de dois mundos” ao manter o controlo centralizado do sistema e, ao mesmo tempo, mostrar-se o menos implicado possível nas decisões tomadas ao nível do descentralismo (Weiler, 1999).

Conclui-se, portanto, que as razões que justificam a descentralização podem ser resumidas numa maior adequação, rigor, eficácia e celeridade das decisões. No entanto, *“uma descentralização bem-sucedida depende duma forte centralização em certos aspetos da organização”* (Murphy, 1991: 84).

Assim, apesar da crescente atribuição de competências educativas aos municípios e da premente municipalização da educação, considera-se que o estado nunca deverá esquecer o seu papel de orientador, coordenador e

superintendente das políticas educativas, de pêndulo regulador das arbitrariedades ou discricionariedades que porventura se gerarão neste processo de descentralização de competências, no sentido de manter a coerência e a identidade do sistema nacional de educação e de cercear possíveis abusos de poder e/ou imparcialidades que a excessiva proximidade poderá gerar.

Fazendo jus às palavras de Santos (2004: 196), uma completa *“desregulamentação poderá ser perniciosa”* e levar a que, como referem Barroso e Pinhal (1996: 122) *“um centralismo do poder central se substitua por um centralismo do poder local”*.

### **3. “Municipalização” da Educação**

Dadas às dificuldades económicas e financeiras em que Portugal se vê mergulhado, que obrigaram a pedir ajuda externa pela terceira vez em pouco mais de 30 anos, são cada vez mais as pressões exercidas para que se efetive uma verdadeira reforma do Estado, uma reforma que reduza o estado ao mínimo.

Mas, como as reformas nunca são pacíficas e criam clivagens entre os vários intervenientes, a intervenção municipal nas políticas educativas tem-se deparado com resistências baseadas em estereótipos herdados do passado: a desvalorização do papel do município durante vários séculos e também a representação depreciativa e crítica da personalidade dos autarcas construída pelos escritores do século XIX. Tudo isto tem tornado as relações entre a escola, o município e o governo numa área ainda envolta em algumas incompreensões e mal entendidos.

A experiência vivenciada com as AEC permitiu confirmar alguns dos fundamentos que sustentam o ceticismo em relação a uma municipalização da educação: a falta de recursos, impreparação, precariedade e descontinuidade do trabalho dos professores. A prática das escolas do 1º CEB, sob a alçada dos municípios, em que muitas delas se veem na iminência de “mendigar” o apoio que lhes é devido por força da lei, prova o desinteresse entre alguns municípios e a temática da educação e afastam o poder local das escolas (Santos, 2004).

Mas não se deverá ter uma visão redutora e imobilista da forma como os municípios perspetivam a sua atuação no campo da educação, dado que há

aqueles que o fazem de forma maximalista “fazemos mais do que manda a lei” (Neto-Mendes, 2007), sendo um exemplo efetivo de boas práticas neste âmbito, e dedicam bastantes recursos (humanos e financeiros) à vertente educacional. Para além de que o município tem servido, muitas vezes, como interlocutor por excelência entre a escola e o Estado, quando se trata de reivindicar e representar os interesses da população junto da administração central (Fernandes, 2004).

Todas estas dinâmicas, a par da utilização dos municípios como fonte de recursos, promotor e/ou parceiro de atividades e projetos, e, ainda, uma cada vez maior envolvência dos docentes nos diferentes órgãos autárquicos têm contribuído para aproximar mutuamente a escola do poder local e limar as animosidades que possam porventura existir (Fernandes, 2004).

Mas, a preocupação com a temática da educação não é uma opção linear, fica a dever-se mais à motivação isolada, aos interesses pessoais e ao protagonismo político que essas ações possam atrair do que propriamente pela preocupação e convicção na resolução dos problemas que elevem a qualidade educativa dos seus territórios. Fernandes (1999b) refere que como o interesse pela descentralização anda, muitas vezes, a reboque de influências externas, políticas, financeiras e/ou conjunturais em detrimento de um efetivo enfoque nesta modalidade de governação, será difícil assumir-se uma descentralização em toda a sua plenitude. Exemplo desses interesses encapotados será, sem sombra de dúvida, a seletividade imposta no tipo de descentralização educativa que é realizada um pouco por todo o país, que incide, predominantemente, sobre edifícios e equipamentos, ação socioeducativa, atividades de apoio e complemento educativo ou, como no assunto em análise, atividades de enriquecimento curricular.

Por seu turno, Pereira (2010) refere que as transferências de competências são sempre alvo de contestação quer pela abrangência ou natureza da própria lei que nunca agrada a todos os intervenientes, quer pela escassez e/ou inexistência de recursos financeiros que a suportam. Aliás, este autor refere que a municipalização da educação é um assunto deveras paradoxal pelo facto de constituir uma ambição do poder local, mas que quando é legalmente decidida pelo poder central é sempre alvo de críticas e de contestação pelos eleitos locais, como se nunca estivessem de acordo e/ou satisfeitos com as transferências



implantadas, ou com a forma como essa descentralização se concretiza, o que, por si só representa um obstáculo a uma maior e mais efetiva descentralização local da educação.

Assim se constata que nem sempre os processos de descentralização e aproximação das políticas aos eleitos locais são bem conduzidos. É necessário que para além de um quadro legal bem delimitado em termos de atribuições e competências, este seja acompanhado dos respetivos recursos humanos e financeiros que possibilitem o exercício das funções delineadas por lei de forma eficaz e eficiente.

Nos últimos oito anos, a ação educativa dos municípios tem conhecido um novo ímpeto, uma nova dinâmica, impulsionada pela decisão (do poder central) de definir as linhas gerais de uma das competências já atribuídas aos governos locais, na lei n.º 159/99, de *“apoiar o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico”* (Neto-Mendes, 2007: 8). Inserido no grupo de apoio aos alunos, às famílias e estabelecimentos de educação e ensino, em 2005, surge o Programa de Generalização do Ensino do Inglês (PGEI), nos 3º e 4º anos, e, posteriormente, em 2006, surgem as AEC, que vêm acentuar e acelerar o processo de transferência de competências para as autarquias, em matéria de educação, dado que o governo, como forma de garantir serviços educativos públicos idênticos para todos, estabelece parcerias com as autarquias locais no sentido de promover e dinamizar uma política educativa nacional que, por si só, configura a tendência descentralizadora (Pires, 2012).

Deste modo, o município vai alargando e valorizando a sua participação no setor educativo, porém está ainda longe do estatuto de autor de políticas educativas locais, dado que o Estado central descentraliza, mas não deixa de controlar e, para manter o domínio, implementa mecanismos de controlo e regulação, associados ao reforço de formas de avaliação, como, por exemplo, as Comissões de Acompanhamento do Programa das AEC (Barroso, 2005; Pires, 2011a).

Assim, e apesar do que se tem escrito e legislado, em Portugal não existe uma efetiva municipalização ou descentralização da educação, dado que o poder central tem conduzido a descentralização mais por compromissos e lógicas

conjunturais do que por um projeto político coerente e concertado (Fernandes, 1999b) e continua a manter sob a sua alçada matérias tão importantes como a definição de currículo, a avaliação em final de ciclo, o recrutamento de pessoal docente, a capacidade de gerar receitas e os aspetos relacionados com a vertente pedagógica.

Por este motivo, todas as competências delegadas nos municípios não representam, só por si, um processo de descentralização. Para existir uma efetiva descentralização terá que haver também uma equivalente transferência de poder, mas, como isso não acontece, poder-se-á falar meramente em gestão municipal de educação, com um processo mais próximo da desconcentração, do que uma efetiva descentralização educativa, já que apenas se delegam competências de índole administrativa do ensino (Pereira, 2010).

Mas, de futuro, será este o trilho que os políticos continuarão a seguir numa clara intenção de municipalizar a educação, conforme anuncia, em entrevista ao Diário de Aveiro (2012: 9), Amadeu Albergaria, deputado do PSD, ao referir que *“as autarquias são parceiros fundamentais do sistema educativo português”* e que 2013 marcará o caminho progressivo da descentralização na área da educação, como é claramente assumido, pelo XIX Governo Constitucional, no Despacho n.º 9265-B/2013, onde é referido que o seu Programa tem o propósito de incrementar uma progressiva descentralização de competências no domínio da educação.

Como consequência lógica, alguns municípios portugueses (Famalicão, Maia, Óbidos, Águeda, Oliveira do Bairro, Matosinhos, Oliveira de Azeméis, Cascais e Abrantes) foram contactados pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) no sentido de integrarem, no ano letivo 2014/2015, o projeto piloto *“Programa Aproximar Educação”*, que aponta para a descentralização de competências na área da educação. Assim, e de acordo com o memorando de trabalho do Programa, as autarquias passam a assumir a gestão pedagógica, curricular e financeira e a gestão dos recursos humanos, dos equipamentos e das infraestruturas, conforme se pode constatar com maior pormenor no Quadro III. Esta fase dura quatro anos, posteriormente, e dependendo da avaliação que vier a ser feita, a delegação de competências passa a ser definitiva (Governo de Portugal, 2014; Faria, 2014a).

### Quadro III - Repartição de competências no quadro da descentralização

<b>Ministério da Educação e Ciência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- definição das políticas educativas nacionais;</li> <li>- definição do currículo mínimo nacional, orientações gerais e objetivos/metasp curriculares das diversas áreas-disciplinas;</li> <li>- definição dos limites de referência quantitativos e financeiros anuais para a rede escolar e recursos humanos;</li> <li>- avaliação externa e fiscalização das escolas;</li> <li>- definição de princípios orientadores para administração das escolas;</li> <li>- definição do regime de avaliação dos alunos, calendário escolar e das regras de gestão da carga horária dos docentes;</li> <li>- definição das regras de constituição de turmas.</li> </ul>
<b>Município</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- definição do projeto educativo municipal e do plano de desenvolvimento educativo;</li> <li>- elaboração da carta educativa;</li> <li>- definição anual de rede escolar e de oferta educativa e formativa;</li> <li>- recrutamento de pessoal docente para projetos específicos de base local e de pessoal não docente;</li> <li>- recebimento de verbas do OE para pagamento de recursos humanos e outras despesas;</li> <li>- conceção e elaboração de protocolos de mecenato;</li> <li>- definição de componentes curriculares de base local, incluindo as ofertas de formação profissional*;</li> <li>- definição de dispositivos de promoção do sucesso escolar e atividades de apoio*;</li> <li>- conceção do referencial e instrumentos de autoavaliação*;</li> <li>- identificação dos alunos em risco de aprendizagem e conceção e concretização de estratégias de prevenção*;</li> <li>- acordos com o tecido económico-social local para a implantação de estágios e de prática simulada;</li> <li>- decisão sobre recursos na sequência disciplinar a alunos e aplicação de sanção de transferência de escola;</li> <li>- definição da ação disciplinar de pessoal não docente;</li> <li>- definição de critérios para a organização e gestão dos recursos e gestão do plano anual de transportes escolares;</li> <li>- gestão dos processos de ação social escolar;</li> <li>- programação da oferta própria de formação vocacional e profissional;</li> <li>- definição de vagas por ano de escolaridade;</li> <li>- definição das regras, procedimentos e prioridades no processo de matrícula;</li> <li>- definição de normas para aquisição de equipamentos fixos, mobiliário e material pedagógico;</li> <li>- geração e gestão de receitas*;</li> <li>- gestão do Orçamento.</li> </ul>
<b>Escolas ou Agrupamentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- definição do projeto educativo escola;</li> <li>- plano anual de atividades;</li> <li>- plano de formação contínua de professores*;</li> <li>- implantação e monitorização do processo de autoavaliação da escola;</li> <li>- identificação e criação das estruturas de gestão curricular;</li> <li>- definição do perfil profissional e funcional dos coordenadores e supervisores pedagógicos;</li> <li>- definição dos critérios para a organização dos grupos de alunos (ciclo, ano);</li> <li>- definição das orientações metodológicas próprias de cada disciplina do plano de estudos;</li> <li>- programação das ofertas curriculares no âmbito da gestão flexível do currículo*;</li> <li>- definição de conteúdos, metodologias, atividades e avaliação das componentes curriculares locais**;</li> <li>- aprovação das estratégias de apoio para alunos em risco*;</li> <li>- definição do plano de formação de pessoal docente;</li> <li>- alocação de pessoal docente a tarefas e funções de acordo com o projeto das escolas;</li> <li>- avaliação do desempenho do pessoal docente.</li> </ul>

Fonte: Faria (2014a). \* Em articulação com as escolas; \*\*em Corresponsabilização com os municípios

Este processo, que se encontra numa fase muito embrionária de reflexão e de negociação entre as partes, segundo o Sindicato de Professores do Norte, não é bem aceite entre a classe docente, que o considera uma ingerência da autarquia em áreas que não são da sua competência (Agência Lusa, 2014). Para, além disso, o denominado “fator de eficiência”, que “premeia” monetariamente os municípios que trabalhem com um número de professores inferior ao considerado necessário para o respetivo universo escolar, são razões que sustentam o ceticismo e relutância face a este Programa (Faria, 2014b). Patrícia Moreira, numa investigação editada pelo Jornal Público (2002), adianta que *“a municipalização do ensino público brasileiro não produziu avanços significativos na educação. Pelo contrário, acarretou efeitos negativos, como a desmotivação da classe docente e o crescimento do clientelismo”*. Outros países como a Suécia e Inglaterra são exemplos claros do insucesso deste tipo de reformas (Guinote, 2014). Por seu turno, alguns autarcas mostram-se *“entusiasmados com a possibilidade dos municípios intervirem pedagogicamente nas escolas e acreditam que esta “municipalização” ajudará a resolver assimetrias”* (Faria, 2014b: 10).

#### **4. Nova Gestão Pública**

O processo de gestão pública segue a tendência de progressiva descentralização não só ao nível da educação, mas em demais áreas do setor público. Como os modelos de Gestão Pública estão, muitas vezes, coligados com as ideologias vigentes, nas últimas décadas, têm surgido pressões de carácter económico, financeiro, político e ideológico que põem em causa o modelo *Welfare State* ou Estado Social/Estado Providência (Rodrigues et al., n.d).

Este modelo, surgido no período pós-guerra, decorre da necessidade do envolvimento do Estado na economia e na indústria, para permitir a reconstrução do Estado-nação, e pela necessidade de minimizar as desigualdades sociais resultantes do modo de produção capitalista dominante (Santos, 2002). Pode ser definido como um Estado altruísta que proporciona programas de combate à pobreza, ao desemprego, à exclusão social e que leva a cabo uma política que visa a redistribuição dos rendimentos, ou seja, a equidade social, entre todos os

cidadãos (Atkinson, 1996). Caracteriza-se pela maior atividade e intervenção do Estado e pelo alargamento/crescimento da Administração Pública, quer em termos de competências, organismos, funcionários e orçamento (Rodrigues, 2005).

Segundo Bevier e O'Brien (2001) existem três lições a retirar do *Welfare State*. Em primeiro lugar, elevados níveis de gastos públicos prejudicam a economia. Em segundo lugar, o nível de gastos é exagerado e insustentável e terá como única consequência a bancarrota do modelo. Em terceiro lugar, ao optar por um sistema que dá demasiadas regalias e benefícios ao indivíduo, sem lhe exigir as devidas obrigações em troca, encoraja-se uma classe de cidadãos a viverem à custa da sociedade e retira-se-lhes a motivação para se tornarem independentes.

A atual conjuntura social, económica e financeira tem provocado o aumento exponencial das solicitações dos cidadãos ao modelo de Estado Providência, o que acaba por ser nefasto a este modelo de gestão tradicional (Rodrigues, n.d.) pois prejudica a capacidade financeira do Estado, pela dificuldade em custear as despesas decorrentes das políticas sociais, e mostra as fragilidades de um modelo que não fora construído para suportar tantas mudanças, tanta instabilidade, e que se vê privado de numerosos recursos (nomeadamente económicos e financeiros), pondo a nu as limitações e as fraquezas do Estado Assistencialista (Estevão, 1998).

Todos estes fatores criam condições ao aparecimento de um novo modelo de gestão, um modelo de Estado menos intervencionista e mais regulador (Rodrigues, 2009), que possa substituir o modelo burocrático/hierárquico que caracteriza o *Welfare State*.

Surge, assim, a partir das últimas décadas do século XX, um movimento de reforma e modernização do Estado, a Nova Gestão Pública, disposto a alterar o modelo de Providência Social, e originalmente designado pelo termo *New Public Management* (Carvalho, 2006; Rodrigues, 2009). Para Hood (1991) trata-se de um movimento internacional de reforma administrativa, baseado na insatisfação do modelo de gestão adotado pelo *Welfare State* e nas crescentes cargas fiscais, que nasce da afirmação de que a burocracia falhou e as soluções do sector privado são a chave para o sucesso (Araújo, 2007).

Este é um modelo que pretende tornar a gestão pública mais eficiente e mais adequada à era da informação, passando-a para um paradigma pós-burocrático (Gray e Jenkins, 1995). Tem por base a especialização, a descentralização, a transparência, a fragmentação de poder, a autonomização e o aumento da eficiência (Rodrigues, 2009).

Se o modelo *Welfare State* acredita que deve ser o Estado a garantir respostas igualitárias para todas as necessidades dos cidadãos: segurança social, educação, saúde, infraestruturas [...] (Ackroyd, 1995), este novo modelo de gestão baseia-se na introdução de mecanismos de mercado, na adoção de ferramentas de gestão privada, na adoção de novos estilos de liderança nas instituições, na promoção de competição entre fornecedores de bens e serviços públicos, na expectativa da melhoria do serviço para o cidadão e no aumento da eficiência da gestão pública, ao mesmo tempo em que se reduzem os custos de produção (Hartley et al., 2002; Rodrigues, 2009).

A Nova Gestão Pública convida novos atores (agentes privados, bem como organizações sem fins lucrativos) a ser parte ativa de um Estado que se pretende menos intervencionista, mas que continue a regular funções importantes da vida social e económica (Rodrigues et al., n.d.). Pretende-se um modelo com mais gestão e menos administração, ou seja, substituir os administradores provenientes do modelo da administração profissional (professores na área do ensino, médicos na área da saúde, por exemplo) por gestores profissionais (Ferlie et al., 1996). É um modelo mais próximo das regras do mercado, que aposta na liderança qualificada e na avaliação (interna e externa) independente que possa contribuir para uma maior eficácia (Araújo, 2007). No entanto, convém referir que as estratégias implantadas variam de país para país e o sucesso num caso não pode ser generalizado (Kickert, 1996).

Em Portugal assiste-se, entre outras mudanças, ao aumento de competências das autarquias locais bem como à alteração das estruturas e configurações organizacionais responsáveis pela prestação de serviços. Como tal, assiste-se à autonomização de Serviços Municipalizados, à constituição de Empresas Municipais, à Concessão de Serviços Públicos, à criação de Sociedades Comerciais (anónimas ou por quotas onde os Municípios surgem como sócios do Estado, de privados ou mesmo de outros Municípios), à criação de Áreas

Metropolitanas, ao nascimento de Comunidades Urbanas e ao florescimento de Associações de Municípios (Rodrigues, 2009).

O setor da Educação não escapou a esta reforma administrativa e à progressiva deslocação da gestão do setor público para entidades externas ao Estado, ou seja, afirma-se o paradigma “menos Estado, melhor Estado”. Primeiro privatizaram-se alguns serviços das escolas, como as cantinas, concessionadas a privados. Depois foi a vez dos equipamentos e do pessoal não docente, usando como parceiros a Parque Escolar e as Autarquias Locais, perfilando-se, também, num horizonte muito próximo a gestão do pessoal docente. Ademais, a criação das AEC é o exemplo claro da privatização do ensino, através da entrega destas Atividades a empresas privadas. Complementarmente, pretende-se que as redes pública e privada de ensino estejam em igualdade de circunstâncias ao nível do financiamento Estatal e teme-se uma possível privatização do ensino com o princípio da liberdade de escolha da escola, independentemente de ser pública ou privada, conforme anunciado pelo atual Governo e difundido por vários órgãos de comunicação social.

## **Resumo**

Neste capítulo, aborda-se a tradição centralizadora de Portugal, no período antes do 25 de abril, e a crescente tendência descentralizadora das últimas décadas, a par da participação cada vez mais preponderante dos municípios, na área da educação. Nessa linha de pensamento, definem-se os conceitos de *descentralização* e *desconcentração*, elencando as principais vantagens e desvantagens de cada um deles. Por último, contrapõem-se e caracterizam-se dois modelos de gestão pública: o *Welfare State* ou Estado Social/Estado Providência e o *New Public Management* ou Nova Gestão Pública que se caracteriza por ser um modelo de Estado menos intervencionista.





---

## **CAPÍTULO II**

### **Indisciplina na escola**

---

*"Frequentemente a dificuldade de discutir a questão da disciplina e/ou falta dela na escola é porque se misturam coisas de âmbitos muito diferentes. Misturam-se aspetos legais, sociais, morais, éticos..."*

(Araújo, 2012)

## 1. Indisciplina em espaço escolar

A Escola, em Portugal, está em mudança e, com o nascer da democracia e a massificação do ensino, tem-se assistido ao despoletar de uma nova realidade: a indisciplina e a incidência de maiores problemas comportamentais nos alunos, que resultam das desigualdades sociais, económicas, culturais e étnicas, associadas a uma crise de valores, a conflitos de gerações e a desequilíbrios resultantes do próprio sistema educativo (turmas numerosas, extensão da escolaridade obrigatória, currículos inadequados, sobrecarga letiva com a consequente hiperescolarização) que provocam ruturas e criam situações constrangedoras que tanto afligem e perturbam os professores (Ferreira, 2003), transformando-se numa das principais preocupações do sistema educativo (Galego, 2004).

Este tema assume particular relevância na medida em que potencia o abandono e o insucesso escolares, origina descontentamento e um sentimento de insegurança por parte de toda a comunidade educativa, contribui para deteriorar o ambiente escolar e, para, além disso, acarreta consequências para a vida das vítimas destes atos e dos próprios instigadores, assim como das pessoas que os rodeiam (Vinagre, 2009).

Pelo exposto, a temática da indisciplina apresenta-se como “o calcanhar de Aquiles” do sistema educativo, é uma preocupação constante de todos os agentes educativos e *“não é apenas exclusiva dos nossos dias, tendo sido [...] sempre atual no quadro da história do ensino”* (Amado, 2001: 11). Caracterizada como um fenómeno complexo, suscetível de múltiplas interpretações, normalmente define-se pela negação, privação ou desordem provocada pela quebra das normas e regras de conduta instituídas (Estrela, 2002) e vivida, pelos professores, como uma *“obstrução à relação ou mesmo como uma desconsideração pessoal ou mesmo ainda como um ataque pessoal”* (Carita e Fernandes, 2012: 15).

Como a educação constitui um instrumento de perpetuação das normas e dos valores que norteiam uma sociedade e também de reforço da homogeneidade necessária à sua existência, configura-se um agente de manutenção e de fortalecimento da ordem e da disciplina (Pardal, 2005). Deste modo, conforme Renca (2008: 53) é lícito pensar que

*“na escola existe controlo social ou controlo disciplinar, com a finalidade de impedir que os alunos enveredem por comportamentos que dificultem, ou impeçam, a aquisição de normas, crenças, atitudes e valores, que supostamente ela deveria transmitir, e que os alunos, mais tarde, utilizarão enquanto membros ativos da sociedade”*

## **2. Definição de indisciplina**

Quando se fala em indisciplina nem sempre se fala do mesmo, este é um conceito vago e impreciso que depende de muitos fatores, de diferentes entendimentos e conotações, cuja clarificação não é simples nem pacífica, daí que apareça definida de forma muito variada na literatura, tornando-se necessário optar pelas definições que melhor se adaptem à temática em estudo (Amado & Estrela, 2000).

Neste sentido, Magalhães (1992: 12) define indisciplina como um conceito *“que não se define por si, surgindo antes como a negação de qualquer coisa, seja uma norma ou padrão socialmente aceite ou uma regra arbitrariamente imposta”*. No entendimento de Veiga (2007: 15), a indisciplina na sala de aula consiste na *“transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola”*. Amado (2004b: 218) acrescenta que a

*“noção de indisciplina escolar aponta para comportamentos que põem em causa a prossecução das tarefas e atividades de ensino/aprendizagem, o são convívio e o respeito por um conjunto de deveres sociomoraes, valores e padrões culturais que se considera deverem presidir às relações entre as pessoas no quadro institucional da escola e da aula”*.

Lourenço & Paiva (2004: 21) referem que a indisciplina poderá ser a manifestação de atos e condutas *“que vão em oposição às regras escolares, danificando o ambiente de ensino, as condições de aprendizagem ou a empatia das pessoas na escola”*. Por seu lado, Domingues (1995) explicita que a indisciplina contempla todo o comportamento que vise o não cumprimento das regras, sejam elas explícitas (regras que definem o que é permitido realizar) ou implícitas (regras que se assumem como “aceites por todos” e que constituem normas básicas de convivência). Apple e Everbart (citados por Estrela, 2002: 86) defendem que a indisciplina poderá configurar a *“existência de uma contracultura dos alunos oriundos de meios desfavorecidos como forma de resistência à cultura*

*dominante na escola, fora dos seus interesses e agindo contra eles*". Por sua vez, o Conselho Nacional da Educação (Parecer nº 3/2002: 5480) formula uma noção de indisciplina que vem ao encontro da opinião de vários autores, considerando *"indisciplina todos os comportamentos que reflitam o propósito de perturbar os processos de aprendizagem que decorrem na escola, dificultando o exercício da função docente, inibindo uma efetiva cooperação discente, perturbando a convivência da comunidade educativa no seu todo"*.

Como se pode verificar, todas estas definições assumem tal ambiguidade, levando, mesmo, à impossibilidade de consenso sobre o significado do conceito de indisciplina que adota um caráter polissêmico. Perante tal subjetividade, os professores interpretam a indisciplina de diversas maneiras e, por conseguinte, atuam de modo diferente, tornando-se difícil identificar com rigor o que são comportamentos indisciplinados, o que dificulta a consciencialização dos alunos das consequências dos seus atos indisciplinados, uma vez que uma mesma atitude pode originar diferentes reações nos docentes (Neves, 2012). Curto (1998: 17) refere que *"a noção de indisciplina surge como um fator subjetivo e de difícil definição, tendo os docentes formas diferentes de encarar os mesmos problemas"*, pelo que um comportamento, num mesmo contexto, percecionado por diferentes pessoas, é analisado e avaliado de forma distinta.

A este respeito, Jesus (1999) refere a necessidade de existirem regras claras e uma efetiva cooperação entre professores de uma mesma escola, para troca de experiências, definição de estratégias de intervenção e consensos no que respeita aos comportamentos considerados aceitáveis e os não aceitáveis.

O que não implica que todos os professores tenham que atuar da mesma forma, pois não há receitas infalíveis e umas estratégias poderão resultar com alguns professores, e em certas situações, mas não com outros (Jesus, 1999). No entanto, convém referir que *"do ponto de vista pedagógico, quando se perde o controlo tudo está perdido"*, o que leva inevitavelmente a que *"a manutenção do controlo possa chegar a transformar-se no centro das preocupações profissionais dos professores"* (P.W. Jackson, citado por Afonso, 1989: 3). Neste sentido para Silva & Neves (2006: 7)

*"os atos e condutas manifestados pelos alunos e legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de disciplina, enquanto os atos e*

*condutas não legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de indisciplina”.*

Conclui-se, portanto, que um aluno indisciplinado é alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma explícita ou implícita sancionada em termos escolares e sociais e *“o fenómeno é, só por si, tão complexo e nele intervêm tantas variáveis de diversa natureza que parece não haver receitas específicas para cada caso, nem tão pouco a promessa de um sucesso garantido”* (Gonçalves, 2009: 12).

## **2.1. Indisciplina: violência versus *bullying***

Os conceitos de violência e de *bullying* surgem, muitas vezes, interligados com o conceito de indisciplina, daí que se considere importante definir estes conceitos, embora partilhem o facto de não possuírem uma definição simples, nem muito menos consensual.

Fisher (1994: 15) define a violência como o *“recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica”*. Já Vinagre (2009: 28) refere que a *“violência se encontra associada à agressão ou à ação direta contra um determinado agente, ainda que possa não implicar um confronto direto”*. Segundo Amado (2001: 126), a violência é uma manifestação de poder e o poder assume-se como *“um fenómeno relacional, essencialmente assimétrico, que pode gerar conflitos e resistências por um lado, e negociações por outro”*. Assim sendo, em ambiente escolar, esta assimetria poderá ser visível entre professores e alunos, alunos e instituição escolar e alunos e alunos.

Outro conceito, muito em voga nos últimos tempos, e que importa distinguir, é o conceito de *bullying*, termo inglês sem tradução direta, mas a que se poderá atribuir o significado de agressão ou maus tratos entre pares, presente em todas as idades e contextos culturais, sociais e económicos. Para Veiga (2007: 15) significa *“agressão em contexto escolar”*, mais concretamente um conjunto de ações deliberadas de intimidação ou agressão, ou um *“processo de intimidação sistemática por parte de uma criança em relação à outra que não tem possibilidade de se defender”* (Serrate, 2009: 17). Para Costa & Vale (1998: 13), *bullying* significa *“implicar com as pessoas, geralmente alguém mais fraco ou*

*mais novo do que o próprio*”, em que o sofrimento infligido pode ser físico, psicológico ou ambos. Olweus (2005: 9) afirma que *“um aluno está a ser vítima de bullying quando se encontra exposto, de forma repetida e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de um ou mais alunos”*. Formosinho & Simões (2001: 67) acrescentam que o *bullying* induz *“no outro um sentimento de inferioridade”*, assume um *“carácter repetitivo”* e traduz *“uma correlação desigual de forças em que o agressor, seja qual for o contexto, figura numa posição dominante face à vítima e agride-a para sua própria vantagem ou gratificação, nem que seja a gratificação de se sentir dominante”*.

Destacam-se, portanto, três elementos que caracterizam o *bullying*: o carácter agressivo e a intenção em provocar dor; o carácter repetitivo ao longo do tempo e a desproporcionalidade de poder entre agressor e vítima (Sá, 2007).

Em suma, *bullying* é a intencionalidade de práticas violentas, com carácter regular e frequente, exercidas com o intuito de prejudicar o outro. Por seu lado, violência deve ser entendida como um ato esporádico e premeditado para atingir o outro. Enquanto indisciplina pode ser percecionada como uma ação de contestação à escola, podendo implicar violência mas não sendo necessário que esta ocorra.

### **3. Níveis de indisciplina**

A indisciplina *“manifesta-se de várias formas e com diversos graus de intensidade, pode ainda considerar-se como um reflexo do que se passa na sociedade e no próprio sistema educativo, configurando, por isso, um fenómeno complexo, multifatorial e sem taxonomia perfeitamente definida”* (Almeida, 2011: 10). No seguimento do pensamento de Amado (1998), podem existir diferentes níveis de indisciplina: *“desvios às regras de produção”*, onde se inserem os incidentes que causam perturbação ao bom funcionamento da aula; *“conflito interpares”*, que contempla os incidentes que causam dificuldades de relacionamento entre os alunos, podendo também traduzir-se em fenómenos de *“violência”* e *“bullying”* e os *“conflitos da relação professor/aluno”*, que incluem os comportamentos que, de algum modo, põem em causa o poder e o estatuto do

professor, abrangendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola.

1.º Nível de indisciplina – no “desvio às regras de produção” insere-se aquele tipo de comportamento que, na sua essência, se traduz no incumprimento de regras necessárias ao bom e regular desempenho da aula, prejudicando o desenrolar da planificação, quer de forma momentânea com conversas pontuais entre pares, risos, gestos, posturas incorretas, deslocções não autorizadas na sala, brincadeiras..., quer através da recusa em colaborar nas tarefas, o que, por vezes, poderá impossibilitar a realização de determinadas atividades (Amado & Freire, 2002).

2.º Nível de indisciplina - deste nível de indisciplina fazem parte os comportamentos de maior gravidade que se revelam perturbadores das relações entre pares (Amado & Freire, 2002) e que põem em causa o relacionamento entre os alunos, muito especialmente o fenómeno de *bullying* ou maus tratos entre iguais (Amado, 2004a). Todavia, os problemas de convivência entre pares não se resumem ao *bullying*, devem ser também considerados os “jogos rudes” e os comportamentos antissociais. Como “jogos rudes” são considerados os comportamentos insultuosos e agressivos que não acontecem sistematicamente e que ocorrem sem intenção deliberada de magoar os outros. Os “comportamentos antissociais” constituem os “comportamentos afrontosos, tais como insultar, fazer intrigas, caluniar; humilhantes, como excluir de jogos; ofensivos, como apalpar, roubar, danificar a propriedade; e fisicamente agressivos, como bater, empurrar, magoar”, realizados com intenção agressiva, mas não sistemáticos (Amado, 2005: 7). Os comportamentos que podem ser considerados de *bullying* são, como se referiu anteriormente, os que constituem um abuso de poder e uma vitimização repetida e prolongada no tempo sobre uma vítima mais fraca e indefesa. Estes diferem dos “jogos rudes” e dos “comportamentos antissociais” pelo carácter sistemático e intencional da agressão e pelo carácter frágil da vítima.

3.º Nível de indisciplina – são comportamentos que envolvem problemas de relacionamento entre professor e aluno, que visam enfrentar a pessoa, a autoridade do docente e a respeitabilidade da comunidade escolar, constituindo-se como uma “verdadeira oposição à autoridade institucional do professor” (Amado & Freire, 2002: 69). Aqui poder-se-ão incluir dois subtipos de atitudes:

incivilidades e comportamentos associiais. A designação incivilidades é utilizada para caracterizar os comportamentos tidos por grosserias, obscenidades, desobediência ostensiva, humor destrutivo, risos sarcásticos, contestação e arrogância. Os “*comportamentos associiais*” são os que se manifestam por ameaças, insultos, atentados ao pudor, violência física, desvio - dano à propriedade do professor e da instituição (Amado & Freire, 2005).

#### **4. Fatores para a indisciplina**

O fenómeno da indisciplina é um fenómeno complexo, não surge isolado e, além de se manifestar dos mais diversos modos e graus de intensidade, decorre de múltiplas causas, internas ou externas à escola e que interferem no dia-a-dia da sala de aula (Gonçalves, 2009). Tendo como base o estudo de Estrela (2002), poder-se-á referir como fatores internos à escola os acontecimentos que nela ocorrem, como por exemplo:

- as condições de ensino e de aprendizagem (turmas numerosas e escolas superlotadas, horários, edifícios degradados, falta de equipamentos didáticos adequados, seletividade e competitividade do ensino);
- o baixo nível de remuneração dos docentes, que afasta do ensino os mais capazes;
- a persistência de pessoal docente sem formação profissional e assistentes operacionais subqualificados;
- o perfil dos alunos (elevadas percentagens de alunos oriundos de meios economicamente degradados e a presença de minorias étnicas);
- as elevadas taxas de insucesso escolar;
- as relações estabelecidas entre os alunos, professores e/ou colegas;
- o desajustamento da oferta educativa (falta de saídas profissionais para os alunos do ensino básico e secundário, ligada à falta de um sistema coerente de formação profissional; falta de cursos de média duração).



São apontados como fatores externos à escola: as desigualdades económicas e sociais, a erosão da coesão familiar, a influência dos meios de comunicação, a crise de valores e a violência social (Garcia, 1999).

Neste enquadramento, Estrela (2002: 11) sublinha que *“a indisciplina que atualmente perturba a vida de muitas escolas”* apresenta-se *“como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral”*, pelo que *“o fenómeno da indisciplina poderá ser [...] o reflexo de uma sociedade pouco disciplinada, orientada para a gratificação imediata e fácil, marcada por uma decadente desvalorização do esforço e da superação duradoura e consistente das dificuldades”* (Almeida, 2011: 11).

Por seu turno, o Conselho Nacional de Educação (Parecer nº3/2002) refere que o problema da indisciplina só pode ser verdadeiramente resolvido quando se conquistar uma sociedade justa, enraizada nos valores da liberdade, da criatividade e da solidariedade. Não podem ser imputáveis à escola responsabilidades que cabem primordialmente à sociedade, uma vez que a escola não é o único motor do processo social. Paralelamente à escola, muitas outras instâncias colaboram na formação social do jovem.

Adotando a linha de pensamento de Amado e Freire (2002), poder-se-á referir que a natureza e a conceção das atividades, desenvolvidas num determinado momento, poderão estar intimamente ligadas às reações e comportamentos dos alunos, dado que *“as crianças acomodam-se ou resistem a um quotidiano preenchido por tarefas, em espaços fechados com gente de todo o tamanho e de todos os jeitos, que supostamente as entretêm”* (Araújo, 2004: 1). Daí que se considere ser a sala de aula o local onde ocorre maior número de comportamentos indisciplinados (Magalhães, 1996).

Apesar de estes autores se referirem às atividades curriculares, é lícito depreender que a mesma conclusão se poderá aplicar às AEC, sobejamente criticadas por prolongarem e intensificarem o quotidiano educativo das crianças em atividades de ensino formal (Ferreira & Oliveira, 2007) e por adotarem um modelo que enfatiza as experiências “escolocentradas” (Palhares, 2009).

Para aqueles que acompanharam estes primeiros anos das AEC, alguns problemas de comportamento e disciplinares não podem ser dissociados da forma como estas estão a ser implementadas e organizadas um pouco por todo o país:

*“ao se constituírem como meros acrescentos de horários”* (Neves, 2010: 131), repetirem modelos organizativos vividos pelos alunos durante grande parte da sua rotina diária e proporcionarem atividades em tudo semelhantes às atividades curriculares e de complemento curricular (Cosme & Trindade, 2007), sobrecarregando os alunos com tempos exagerados de concentração que nem os adultos aguentariam (Precatado & Carvalho, 2009). O ideal seria que estas atividades *“representassem um espaço de desconpressão, um momento onde os alunos pudessem encontrar e construir equilíbrios em falta”* (Santos et al., 2011: 65), *“um tempo de aprendizagem mas com características lúdicas e sem stress escolar, [...] onde se pusessem em prática os três D – descansar, divertir e desenvolver”* (Salgado, 2009, citado por Precatado & Carvalho, 2009: 43).

A Escola deve, portanto, tentar evitar o facilitismo de *“dar mais do mesmo”* e procurar *“uma educação diferente em termos quantitativos, mas também em termos qualitativos: não é só um problema de mais educação, mas de outra educação”* (Simões, 1981: 3, citado por Cardoso, 2000: 29) para que a escola não se transforme num *“armazém de crianças, com os pais a pensar cada vez mais na sua vida profissional”* (Sampaio, 2009: 4) e o edifício escolar a ser usado para resolver um problema social sem respeito pelas necessidades das crianças e dos seus tempos de lazer, sob pena de se adensarem e multiplicarem os problemas comportamentais e disciplinares dos alunos portugueses.

## **Resumo**

Este capítulo assenta na outra pedra basilar deste estudo: a indisciplina que, nas últimas décadas, se transforma numa das principais preocupações do sistema educativo. Este é um conceito amplo e impreciso que depende de muitos fatores, de diferentes entendimentos e conotações, cuja clarificação não é simples nem pacífica e que aparece definida de forma muito variada na literatura. Deste modo, opta-se pelas definições e autores que melhor se adaptem à temática em estudo, abordam-se as formas e os diversos graus de intensidade com que a indisciplina surge em espaço escolar, bem como os fatores propulsores desse tipo de comportamentos e atitudes menos disciplinadas. É ainda neste capítulo que se diferenciam conceitos que, muitas vezes, estão interligados com o de indisciplina: a violência e o *bullying*.

---

### **CAPÍTULO III**

#### **Atividades de Enriquecimento Curricular em Portugal Continental**

---

*“A ainda proposta do Ministério da Educação em estimular a oferta de atividades organizadas na escola do 1º CEB dirigidas aos alunos, para o espaço de tempo para lá do currículo formal, constitui-se, quanto a nós, como uma oportunidade de valorização desta escola”.*

(Neves, 2005: 10)

## 1. G nese

Fruto do af  em corresponder às recomendações e orientações dos vários relatórios divulgados por organismos internacionais, que têm exercido grande influência nas políticas educativas de diferentes países, a escola tem vindo a assumir novas funções nas suas dinâmicas organizacionais, administrativas e sociais, sendo chamada a adotar novas estratégias e novos métodos de trabalho, de modo a responder a dificuldades sociais de vária ordem e a permitir a igualdade de acesso   educação, *“capitalizando e absorvendo para o seu interior algumas das iniciativas mais populares de educação não escolar”* (Palhares, 2009: 71). Daqui tem decorrido a implantação de “medidas de alta velocidade”, baseadas numa lógica de racionalização, como o encerramento de escolas de pequena dimensão e o conceito de ETI que constituiu, porventura, a maior alteração produzida, desde os anos 70, na organização das escolas do 1  CEB, sustentado na urgência em adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias (Ferreira & Oliveira, 2007).

Na sequência desta lógica de *“satisfação do cliente”* (Ferreira & Oliveira, 2007: 1),   componente letiva juntaram-se novas atividades de caráter lúdico-pedagógico, que promovem o desenvolvimento pessoal, cultural e social das crianças e, simultaneamente, constituem uma iniciativa de solidariedade para com as famílias mais ocupadas profissionalmente, ao permitir a permanência dos alunos na escola durante, no mínimo, oito horas diárias.

Assim, ante a expressa necessidade de acompanhamento e valorização formativa dos alunos, para além dos tempos letivos regulares, torna-se imperioso a disponibilização de respostas adequadas, considerando-se os espaços escolares e os recursos neles existentes como sendo a opção que melhor se adequa para satisfazer essas necessidades.

Esta iniciativa integra-se no conceito de ETI, cuja pedra basilar poderão ser as denominadas AEC e a ocupação integral das crianças, salvaguardando-se os seguintes princípios: universalidade, gratuitidade e igualdade de oportunidades (Pires, 2011b).

Baseada no princípio da qualidade e da equidade cultural e social, esta medida subentende um programa educativo abrangente, que integra a

componente curricular letiva com a componente de enriquecimento curricular pós-letiva e o consequente alargamento do horário dos estabelecimentos do 1º CEB, das 9h00 até às 17h30, em todas as escolas públicas do país, o que, direta ou indiretamente, contribui para a ocupação educativa dos alunos, de forma plena, ao longo do tempo escolar, e no espaço escolar.

Desse modo, as crianças de hoje passam cada vez mais tempo na escola e nesse sentido a escola passa a desempenhar algumas funções da família, como cuidar e educar (Jezine & Junior, 2011). É compreensível que assim seja perante a alteração dos modos de organização familiar e laboral e as dificuldades de disponibilidade de tempo, de ambos os pais, para se articularem com os horários dos estabelecimentos de ensino.

Reconhece-se, no entanto, que esta situação provoca uma redução nos tempos e nas vivências familiares, pois grande parte da vida útil das crianças decorre nas escolas, o que poderá subverter a filosofia subjacente ao projeto da ETI, que se tem vindo a desenvolver em Portugal Continental, desde 2005 (Santos, 2009).

## **2. Enquadramento histórico**

A filosofia subjacente às AEC não é recente, já na década de 80 começaram a surgir algumas ideias a esse respeito, com alguns dos pressupostos que, ainda hoje, se mantêm: proporcionar um enriquecimento curricular de carácter facultativo e de natureza lúdica e privilegiar aspetos menos abordados na parte curricular obrigatória. Os objetivos passariam por enriquecer e melhorar a oferta educativa, sem substituir as atividades já existentes nos currículos formais estabelecidos. Nesse sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, sugeria uma panóplia de atividades educativas, denominadas de Atividades de Complemento Curricular, consideradas o embrião das AEC. Estas atividades visavam o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade, sendo da competência de cada escola ou grupo de escolas a sua realização (Lei n.º 46/86, artigo 48º).

O Decreto-Lei n.º 286/89 vem na mesma linha do pensamento vigente, ao referir que as escolas do 1º CEB podem disponibilizar uma língua estrangeira, na sua “realização oral” e num “contexto lúdico” (artigo 5.º), para, além disso, determina também a implantação de atividades de complemento curricular, de caráter facultativo e natureza lúdica e cultural para aplicação criativa e formativa dos tempos livres dos alunos, entre as quais se refere o desporto escolar (artigo 8º).

O Decreto-Lei n.º 6/2001, ao revogar o Decreto-Lei n.º 286/89, vem estabelecer novos princípios orientadores do ensino básico e antecipa a garantia de uma educação de base para todos, atenta aos fenómenos de exclusão e à qualidade nas aprendizagens. Assim, no seu artigo nº 9, faz alusão às AEC, designação que se mantém até hoje, pressupondo também a existência de uma língua estrangeira no 1º CEB, conforme consignado na legislação anterior, uma oferta já disponibilizada (na altura) em muitas escolas do país, especialmente em estabelecimentos de ensino particular e/ou cooperativo (Fernandes, 2013).

No entanto, e apesar de, ao longo de vários anos, existir legislação sobre as AEC, não existia vontade política expressa para que todas as escolas públicas dispusessem desta oferta educativa, de forma efetiva e regular, no período pós-letivo. Lacuna que ia sendo colmatada pela sociedade civil (instituições locais, associações de pais e afins) ou autarquias, que asseguravam o acompanhamento e valorização formativa dos alunos, para além dos tempos letivos regulares, como forma de articular o funcionamento da escola com os horários das famílias (Rocha, 2011).

Só em 2005, no território continental, se vislumbra alguma intencionalidade em aplicar este Programa com a implantação, em todas as escolas, do PGEI. Isto, ao contrário do que já ia acontecendo na Região Autónoma da Madeira (RAM) onde o Enriquecimento Curricular começa em 1980 com a criação de um projeto denominado de “Expressão e Educação Musical e Dramática no Ensino Primário”, uma iniciativa da Secretaria Regional de Educação (Moço, 2009).

Este projeto consiste na colocação de professores especializados nas áreas de expressão musical e dramática que, em colaboração com os professores titulares de turma, desenvolvem diversas atividades no âmbito destas áreas e, ainda, promovem, dentro do denominado enriquecimento curricular, atividades

como: grupos corais, expressão dramática, dança e aprendizagem de instrumentos musicais (Moço, 2009).

Embora a criação da ETI seja entendida como uma iniciativa recente por parte da RAM, o facto é que esta modalidade educativa já se efetivava desde a década de 60 no Colégio Infante D. Henrique, um colégio privado do Funchal (Mendonça & Bento, 2009)

Contudo, na RAM, ao nível do ensino público, a ETI foi uma medida implantada, oficialmente, a partir de 1995, através do funcionamento em regime cruzado, ou seja, cada sala de atividades letivas é utilizada por duas turmas (uma de manhã e outra de tarde), havendo outras salas equipadas e orientadas para as mais diversas atividades: biblioteca, sala de informática, videoteca, artes plásticas, música, entre outras. Este regime de funcionamento permite uma maior rentabilização dos espaços e uma completa alteração de ambiente (entre as atividades letivas e as restantes), tornando mais fácil o “peso” de os alunos permanecerem mais horas em ambiente escolar (Moço, 2009; Naia, 2010).

Nesta região as escolas do 1ºCEB funcionam das 8h15m às 18h15m, em que numa parte da manhã ou da tarde o professor titular garante o currículo nacional obrigatório e na outra parte do dia professores especializados asseguram o currículo facultativo da escola com atividades extracurriculares (Inglês, Tecnologias da Informação e Comunicação, Desporto, Artes Plásticas, Dança, Música, para além do Estudo Acompanhado, de outras atividades de iniciativa local e escolar e ainda Ocupação de Tempos Livres), podendo, os alunos ou encarregados de educação, optar pelas atividades que pretendem, mediante um vasto leque de opções que é facultado pela escola (Naia, 2010).

Para além de poderem frequentar a escola num período diário de 10 horas, também podem usufruir de almoço e dois lanches gratuitos (Naia, 2010).

Ao nível do enquadramento do pessoal docente, são colocados dois professores por turma (24 alunos): metade enquadra as atividades letivas e outra metade as AEC e de ocupação de tempos livres (Naia, 2010). Para, além disso, é criada uma bolsa de substituição de pessoal não docente, afeta às Delegações Escolares (Mendonça & Bento, 2009).

### 3. Programa de Generalização do Ensino do Inglês

Dez anos depois da RAM, o MEC lança o Despacho n.º 14753/2005, de 5 de julho, que serve de “tiro de partida” para a ETI e que criou, no ano letivo 2005/2006, o PGEI, que ocorre em regime de complemento educativo, no 1.º CEB, abrangendo somente os 3.º e 4.º anos de escolaridade e funcionando com uma duração semanal entre um tempo letivo (95 minutos), exceccionalmente em casos de dificuldade de disponibilização de espaços, e um tempo e meio letivo (135 minutos) (Castanheira, 2012).

Com a implantação do PGEI, a ação educativa dos municípios conhece um novo desenvolvimento, uma nova dinâmica, impulsionada pela decisão do poder central de definir as linhas gerais de uma das competências já atribuídas aos governos locais, na lei n.º 159/99, de *“apoiar o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico”* (Neto-Mendes, 2007: 8), opinião corroborada pelo Conselho Nacional de Educação (2000) ao considerar que *“o currículo não se esgota nas componentes obrigatórias, pelo que as escolas deverão desenvolver e oferecer outras atividades de enriquecimento curricular”*.

Este programa, tendo sido a *“primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e da implantação do conceito de ETI”*, como refere o preâmbulo do Despacho n.º 12591/2006, cresce com a vontade de ajudar as famílias na gestão dos horários escolares, com a intenção de melhorar a formação e qualificação dos alunos do 1º CEB e, na medida em que é uma oferta educativa extracurricular gratuita, como forma de proporcionar igualdade de oportunidades a todos os alunos, no acesso a uma aprendizagem a que só alguns estratos sociais poderiam aceder (Ferreira & Oliveira, 2007). Acresce ainda o facto de que a aprendizagem de uma língua estrangeira, nos primeiros anos, produz inúmeras vantagens, sendo o ensino do inglês considerado fundamental por permitir a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, afigurando-se elemento fundamental de cidadania no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia, como forma de fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma e, também, para aumentar a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa pela importância do



Inglês como língua de comunicação no mundo contemporâneo (Cosme & Trindade, 2007; Martins, 2007; Queirós, 2012; Castanheira, 2012).

Como promotores do PGEI/1ºCEB enquadram-se os municípios, as associações de professores, as associações de pais e os institutos de línguas bem como outras entidades que reúnam os requisitos necessários à apresentação de projetos e que revelem experiência comprovada, no âmbito do ensino precoce e da divulgação da língua inglesa. Os agrupamentos de escolas não constam entre as entidades que “per si” possam ser candidatas ao financiamento, sendo-lhes atribuída, neste âmbito, a faculdade de serem parceiros. Só excecionalmente, e sempre que se demonstre a não viabilidade da constituição de uma parceria, é que poderão constituir-se como entidades passíveis de serem financiadas pelo respetivo programa (Martins, 2007).

De acordo com o Despacho n.º14753/2005, cada uma das entidades promotoras deve celebrar protocolos com as escolas ou agrupamentos de escolas, criando uma parceria entre os vários atores envolvidos no processo e definindo o número de alunos previstos, o horário semanal, o local de funcionamento e a identificação do número de turmas a constituir. No entanto, são as entidades promotoras que fixam os critérios de seleção, as modalidades de recrutamento de professores de Inglês e estabelecem a seriação dos candidatos.

O pedido de apoio financeiro, por parte de cada entidade que preencha os requisitos necessários, deve ser apresentado junto da respetiva Direção Regional de Educação que, posteriormente, encaminhará à Comissão de Operacionalização e Acompanhamento do Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB para sua apreciação e concessão que, no ano letivo 2005/2006, é fixado em cem euros por aluno (Castanheira, 2012).

No âmbito desta iniciativa, a Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP, 2005) e o Sindicato de Professores da Região Centro (SPRC) propõem que o ensino do Inglês seja desenvolvido dentro do horário letivo e se generalize a todo o 1º CEB com carácter universal e obrigatório, proposta que, até à data, não foi satisfeita (SPRC/RCI, 2007).

Os efeitos deste Programa acabaram por superar as expectativas iniciais do Ministério da Educação que, em consequência, para o ano letivo 2006/2007, definiu um pacote de *“50 Medidas de Política para Melhorar a Escola Pública”*

(Cardoso, 2010). Do conjunto das medidas apresentadas o Ministério da Educação destaca quatro, pelo impacto positivo na qualificação da escola pública e na melhoria do sistema de ensino, entre as quais se encontra a generalização da ETI, através das AEC e onde se inclui o ensino do Inglês. As outras três medidas destacadas são: a dinâmica de reorganização e requalificação da rede do 1.º CEB, gerada pelo processo de encerramento de escolas isoladas, de aprovação das cartas educativas e de inclusão de um instrumento financeiro para apoio à requalificação, no Quadro de Referência Estratégico Nacional; a criação de cursos profissionais, bem como a generalização dos cursos de educação e formação, atraindo alunos de insucesso e em risco de abandono da escola sem o 9.º ano de escolaridade e a fixação de um regime de colocação dos docentes por três anos (Ministério da Educação, 2007).

Tendo em conta a volatilidade deste programa, que, ao fim de um ano, foi substituído por outro mais abrangente, indicia que o ano letivo 2005/2006 poderá ter servido de balão de ensaio ou o ano zero para a concretização do programa ETI no território continental português, implantado no ano letivo seguinte, cuja filosofia se baseia na ocupação integral dos alunos, em espaço escolar (Martins, 2007).

#### **4. Políticas de valorização do 1º CEB**

Se para muitas famílias o principal aspeto crítico a atribuir à escola residia na estruturação dos tempos letivos e a consequente preocupação com a guarda das crianças nos tempos e nos períodos extra letivos (Palhares, 2009), com a implantação do PGEI, nos 3.º e 4.º anos de escolaridade e, posteriormente, do conceito de ETI, com introdução das AEC, assiste-se a uma mudança ao nível da organização de todo o 1º CEB, já que à educação formal foram acrescentadas atividades de carácter maioritariamente lúdico – pedagógico, que se enquadram no prolongamento ou alargamento da componente letiva, que direta ou indiretamente se relaciona com a ocupação educativa dos alunos, de forma plena, ao longo do tempo escolar e no espaço escolar, com o intuito de qualificar e superar os problemas de abandono e desinvestimento que este nível de ensino sofreu durante décadas (Martins, 2007).

Consequentemente, é definido um pacote de políticas de valorização do 1.º CEB, encetado pelo XVII Governo Constitucional, que vieram dar um novo ímpeto e alterar o panorama educativo português que, com enorme contestação, tem vindo a ser aceite pelos seus principais atores e cujo espectro abrange um conjunto de medidas que abaixo se destacam (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2007; Pires, 2007; Ferreira & Oliveira, 2007; Pires, 2012):

- a valorização das áreas curriculares, fixadas com tempos semanais mínimos, numa forma de centralizar e rentabilizar, ao máximo, o tempo letivo dedicado ao português e à matemática;
- os programas de generalização da formação dos professores focalizada nas áreas de língua portuguesa, matemática e ensino experimental das ciências;
- a difusão do provimento de refeições e transportes escolares;
- a generalização do ensino do Inglês e de outras atividades de enriquecimento curricular (com transferência de competências para as autarquias e com o envolvimento de vários atores no acompanhamento e implantação dos programas);
- a dinâmica de reorganização e requalificação da rede do 1.º CEB, gerada pelo processo de encerramento de escolas isoladas e a integração destes em novas unidades escolares;
- melhoramentos e adaptações dos espaços escolares já existentes ou construção de novos edifícios;
- a transição impreterível de todas as escolas do 1º CEB para um regime único de funcionamento, o regime normal das 9h até às 17h30 (no mínimo de 8h diárias);
- ocupação educativa em atividades de enriquecimento curricular;
- definição dos horários dos docentes destinados à componente não letiva para prestarem apoio ao estudo e para supervisionarem as AEC;
- implantação das aulas de substituição para suprir a falta dos docentes e para que se processe a ocupação plena dos tempos escolares.

## **5. Atividades de Enriquecimento Curricular no território continental**

Na sequência deste pacote de medidas e do PGEI, cujos efeitos superaram as expectativas iniciais do Ministério da Educação, a 16 de junho de 2006, surge o Despacho n.º 12591/2006, primeiro documento oficial que cria, regula e define a oferta das atividades de animação e de apoio às famílias, no caso da educação pré-escolar, e de enriquecimento curricular, no caso do 1º CEB (Cosme & Trindade, 2007). Este documento é publicamente apresentado como dispositivo de democratização do acesso à educação não formal, independentemente do grupo social de origem (Pereira, n.d.), dado que nem todos os alunos têm a possibilidade de desenvolver um conjunto de competências por défices da oferta formativa nas escolas da rede pública (Monteiro, 2011). Ferreira & Oliveira (2007) referem que este projeto pretende adaptar o horário escolar às necessidades das famílias; democratizar o acesso de todos a atividades que, até então, apenas estavam ao alcance de quem as podia pagar; para qualificar o tempo livre dos alunos do 1º CEB e para promover aprendizagens em contextos educativos não formais.

No relatório da Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) é referido que até à implantação do programa das AEC, somente um quarto das crianças matriculadas no 1.º CEB usufruía, após o terminar das atividades curriculares, de uma panóplia de atividades que enriqueciam as suas aprendizagens e lhes proporcionavam um acompanhamento educativo favorável. Este facto só era possível graças ao investimento financeiro das famílias e com recurso a entidades privadas. As crianças que não eram contempladas pelos benefícios anteriormente referidos acabavam por estar privadas de atividades consideradas benéficas para o seu desenvolvimento (CAP, 2007).

As AEC, uma das bandeiras do XVII Governo Constitucional, visam a assunção de políticas de qualidade e equidade social no sistema de ensino português, estão intimamente associadas ao conceito de ETI, configuram um mecanismo de melhoria das condições de ensino e de oferta de novas oportunidades de aprendizagem, pretendendo também cumprir uma tripla finalidade: alargar a formação das crianças, através da oferta gratuita de um conjunto de atividades enriquecedoras do currículo; constituir um apoio institucional para as famílias e responder aos diversos estudos nacionais e

internacionais que dão uma imagem pouco positiva do aproveitamento escolar dos alunos portugueses (Pereira, n.d.). Pode-se, ainda, entender esta medida como uma política educativa de promoção do bem-estar e de combate à exclusão social, dado que as crianças provenientes de meios sociais economicamente mais carenciados podem beneficiar de um conjunto de experiências educativas que, de outro modo, não poderiam usufruir (Conselho Nacional de Educação, 2012), uma vez que Abrantes et al. (2009: 13) afirmam:

*“frangas consideráveis da população portuguesa não revelam capacidades de sustentar ofertas de qualidade para ocupar as crianças, durante várias horas do dia, o que coloca em causa o desenvolvimento e a própria segurança das crianças”.*

Com a assunção deste programa, para além das atividades curriculares, de frequência obrigatória, definidas por um programa nacional comum a todas as escolas, podem frequentar atividades pedagógicas complementares das aprendizagens curriculares, facultativas e gratuitas, desenvolvidas dentro do espaço escolar, mas geridas por entidades exteriores (Naia, 2010), promotoras do sucesso e enriquecedoras do currículo que permitem a aquisição de conceitos, experiências e vivências, que não eram acessíveis a todos os alunos antes da implantação desta medida governativa. Dado o cariz formativo, cultural e lúdico, contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos não só numa perspetiva académica, mas igualmente de cidadania, dando-lhes oportunidade de contactarem com outras atividades, tanto no campo das expressões como no do desenvolvimento físico e social, cativando-os, enriquecendo e diversificando a sua formação e experiência escolar (Santos et al., 2011; Despacho n.º 9265-B/2013). Como refere Estríbio (2010: 18):

*“esta recente proposta de oferta formativa parece entender que a dicotomia entre o curricular e o enriquecimento curricular se fundamenta entre os aspetos produtivos e lúdicos e que a inclusão dos aspetos lúdicos nos tempos escolares subentende que está a ocorrer uma alteração nos valores programáticos da sociedade, oferecendo às crianças novas oportunidades de formação”.*

Neste enquadramento, os estabelecimentos de ensino passam a funcionar em regime normal e o período diário foi dilatado para um mínimo de oito horas

(entre as 9h e as 17h30/18h), numa tentativa de compatibilizar os horários das escolas com as necessidades e anseios das famílias (Pires, 2007), através do alargamento da oferta pedagógica das escolas públicas (Naia, 2010).

Em 2008, com o intuito de aperfeiçoar o programa, o governo revoga o Despacho n.º 12591/2006 e as AEC passam a ser regulamentadas pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, que, no essencial, altera o valor das comparticipações às entidades promotoras, como se poderá analisar no quadro IV, e alarga a obrigatoriedade da oferta da atividade de Inglês para os quatro anos de escolaridade, que anteriormente apenas era destinada aos 3º e 4º anos.

**Quadro IV: Comparticipação das AEC**

<b>2006 a 2008</b>  Despacho n.º 12591/2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 250€ (ensino do Inglês (3º e 4º anos), ensino da música e AFD);</li> <li>• 180€ (ensino do Inglês (3º e 4º anos), ensino da música e outra AEC);</li> <li>• 180€ (ensino do Inglês (3º e 4º anos), AFD e outra AEC);</li> <li>• 160€ (ensino do Inglês (3º e 4º anos) e duas AEC que não sejam o ensino da música e a AFD);</li> <li>• 130€ (ensino do Inglês (3º e 4º anos) e ensino da música);</li> <li>• 130€ (ensino do Inglês (3º e 4º anos) e AFD);</li> <li>• 100€ (ensino do Inglês (3º e 4º anos)).</li> </ul>
<b>2008 a 2011</b> Despacho n.º 14460/2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 262,50€ (ensino do Inglês, ensino da música e AFD);</li> <li>• 190€ (ensino do Inglês e mais duas AEC);</li> <li>• 135€ (ensino do Inglês e mais uma AEC);</li> <li>• 100€ (ensino do Inglês).</li> </ul>
<b>2011 a 2013</b> Despacho n.º 8683/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 262, 50€ (ensino do Inglês, ensino da música e AFD);</li> <li>• 262,50€ (ensino do Inglês, ensino da música ou AFD e ALE);</li> <li>• 190€ (ensino do Inglês e mais duas AEC);</li> <li>• 135€ (ensino do Inglês e mais uma AEC);</li> <li>• 100€ (ensino do Inglês).</li> </ul>

Posteriormente, após a introdução de algumas reestruturações ao Despacho n.º 14460/2008, surge o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, que produz alterações ao nível da planificação, da articulação e flexibilização curricular. Assim, a planificação deve, obrigatoriamente, envolver os professores titulares de turma e os departamentos curriculares e devem ser tidas em consideração as Orientações Programáticas bem como outras diretrizes do MEC. Os órgãos competentes do Agrupamento são responsáveis pela planificação, supervisão pedagógica e acompanhamento das AEC. Ao professor titular de turma compete garantir a articulação daquelas atividades com a atividade curricular, não podendo as AEC substituir as áreas previstas no Currículo

Nacional do Ensino Básico. Para além disso, estabelece certas condições relativamente à flexibilização curricular, ao permitir que esta ocorra até dois dias por semana e implementa uma nova atividade, denominada de atividade lúdico-expressiva (ALE).

Mais recentemente, surge o Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, que revoga todas as anteriores disposições legais e regulamenta as normas de funcionamento destas atividades, alterando, essencialmente, o modo de afetação do pessoal docente, a comissão de monitorização do programa, o apoio financeiro a conceder pelo MEC às entidades promotoras (de 262,50€ para o valor máximo de 150€ por aluno inscrito) e a redução da carga horária semanal das AEC de dez tempos de quarenta e cinco minutos para o máximo de cinco horas. Refere, ainda, que estas atividades devem ser desenvolvidas, em regra, após o período curricular da tarde, o que determina que cada técnico/docente consiga um horário de cinco horas semanais, embora deixe ao Conselho Geral de cada Agrupamento a possibilidade de, sob proposta do Conselho Pedagógico, decidir qualquer exceção a esta regra.

## **6. Estrutura e organização das Atividades de Enriquecimento Curricular**

Para uma melhor contextualização e enquadramento do objeto de estudo, opta-se por fazer uma incursão pelas diversas disposições legais e estudos existentes que permitem elucidar o leitor sobre a forma como as AEC estão a ser organizadas e implantadas no território continental.

### **6.1. Entidades Promotoras**

As AEC são “*a expressão do paradigma tradicional de relacionamento entre o poder central e o poder local – o poder central decide, concebe e define as regras, esperando que o poder local acate placidamente [...] mediante contrapartidas financeiras*” (Neto-Mendes, 2007: 10). Isto porque, para a implantação desta nova valência, o Estado central socorre-se da comunidade educativa local: autarquias, agrupamentos de escolas (AE) e escolas não agrupadas, associações de pais e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), instituindo-as como

possíveis parceiras promotoras das AEC. Numa fase inicial, dá-se particular preferência a que esta parceria seja realizada com as autarquias, enfatizando a articulação autarquias-agrupamentos de escolas (SPRC/RCI, 2007), em resposta a uma *“necessidade de consolidar e reforçar as atribuições e competências das autarquias”* ao nível do 1º CEB (Despacho n.º 12 591/2006) e com o claro *“propósito de incrementar uma progressiva descentralização de competências no domínio da educação”* (Despacho n.º 9265-B/2013). Deste modo, inicialmente, a quase totalidade dos municípios do território continental candidatou-se como entidade promotora, podendo delegar ou estabelecer parcerias com institutos, empresas, IPSS, associações (SPRC/RCI, 2007).

Assim, os municípios adquirem, progressivamente, uma posição cada vez mais relevante no domínio da educação, através das competências delegadas pelo poder central, na medida em que passam a gerir e administrar as AEC. Neste contexto, e na opinião de Neto Mendes (2007: 8) *“a definição das chamadas entidades promotoras não é inocente e virá a revelar-se a principal imagem de marca” das AEC*, corroborada pela opinião de Cosme e Trindade (2007: 11), segundo a qual a implantação das AEC, tendo as autarquias como entidades promotoras, *“de algum modo anuncia os primórdios do processo de municipalização da educação pública”*.

No ano letivo 2012/2013, e de acordo com o site da Direção Geral da Educação, as entidades promotoras são constituídas, maioritariamente e por ordem decrescente de incidência, pelas Autarquias Locais, Agrupamentos de Escolas, Associações de Pais e IPSS.

Depois de definida a entidade promotora, esta estabelece um protocolo de colaboração com as unidades orgânicas de educação no qual são definidas as atividades a desenvolver, o horário semanal, o local de funcionamento, a responsabilidade e competência das partes, o número de alunos e, por fim, os recursos humanos necessários (Despacho n.º 9265-B/2013).

## **6.2. Modalidades de gestão**

Relativamente à implantação do programa, este não é linear em todo o território, numa clara assunção de *“não interessa como se faz, o que interessa é*



*que se faça*” (Martins, 2007: 313), como comprova um interessante estudo levado a cabo pelo SPRC onde se conclui que existem três tipos de modalidades de gestão das AEC, a saber: gestão exclusiva da entidade proponente/agrupamento; gestão mista e gestão privada ou empresarial (SPRC/RCI, 2007).

Por gestão exclusiva, o estudo entende ser aquela na qual se verifica que é à entidade promotora, em estreita parceria com os AE, que cabe, exclusivamente, toda a gestão, organização, operacionalização e monitorização das atividades (contratação, definição de horários, tipos de contrato e pagamento aos professores; contratação de auxiliares ou vigilantes, sempre que tal se afigura necessário, compra e distribuição de material didático duradouro e de desgaste, transportes, etc.). Aos AE compete a organização e compatibilização dos horários da componente curricular e de enriquecimento curricular, a disponibilização dos espaços físicos, bem como a articulação, por parte dos professores, entre os dois tipos de atividades, curricular e enriquecimento curricular (SPRC/RCI, 2007).

Por gestão mista, o estudo considera os casos em que a gestão das AEC é partilhada com outras entidades (SPRC/RCI, 2007). Ou seja, com atividade ou atividades promovidas diretamente pela entidade promotora e com atividade ou atividades cujo fornecimento do serviço é subcontratado a fornecedores externos, segundo duas lógicas: a do mercado, recorrendo a organizações com fins lucrativos (escolas de línguas, empresas, colégios privados, ginásios, academias de música, institutos e outros); e a lógica comunitária, procurando parceiros como as IPSS e as associações culturais, recreativas e desportivas (Martins, 2007). Esta última modalidade, que valoriza a lógica de parceria local, é acentuada pelos normativos legais nesta matéria, os quais referem que *“na planificação das AEC devem ser tidos em conta os recursos existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS”* (Despachos n.º12591/2006 e n.º 14460/2008).

Relativamente à gestão privada ou empresarial, ela verifica-se desde que a entidade promotora transfira todo o financiamento e responsabilidade para uma ou mais empresas, adotando assim o modelo de *outsourcing* em que o *“Estado cede parte da sua presença nos espaços escolares e é a sociedade civil (Institutos de Línguas, Ginásios, Escolas de Música e afins) que começa a penetrar no interior da organização escolar”* (Costa, 1995: 245).

Sendo a gestão mista e a gestão empresarial a forma com que maioritariamente se gerem as AEC em Portugal, o SPRC considera que este modelo promove a empresarialização da escola pública e atribui ao MEC a responsabilidade de estar a contribuir para o enriquecimento de muitas organizações empresariais, com dinheiros públicos, sem a adequada transparência, (gestoras, em tempo parcial, de centenas de escolas públicas e de milhares de alunos), ao garantir-lhes o financiamento (verba atribuída por aluno), os recursos físicos (as escolas), e os clientes (os alunos), favorecendo a desregulação das AEC, o florescimento de uma visão empresarial e tecnocrática da educação e a diminuição da autonomia das escolas (SPRC/RCI, 2007).

### **6.3. Comparticipação**

Os alunos podem participar nas AEC sem qualquer encargo para as famílias, sendo aquelas comparticipadas financeiramente pelo MEC (Matthews et al., 2009:).O atual procedimento de acesso ao financiamento prevê que a entidade promotora elabore um dossiê contendo a identificação e Número de Identificação de Pessoa Coletiva da entidade promotora e respetivas entidades parceiras, juntamente com as planificações aprovadas em Conselho Pedagógico, do AE, e os respetivos protocolos de colaboração estabelecidos entre as partes. Estes documentos devem ser apresentados junto dos serviços da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), à qual compete *“a instrução dos processos e a sua posterior remessa à Comissão Coordenadora”* (Despacho n.º 9265-B/2013). Posteriormente, caso a proposta seja aprovada, é celebrado um contrato-programa entre o MEC, através da DGEstE, e a entidade promotora, onde consta o montante da comparticipação financeira concedida, o objetivo a que se destina e as obrigações específicas a que a entidade promotora fica sujeita. O processamento do pagamento (nos termos a definir no próprio contrato), o acompanhamento da execução e o controlo financeiro ficam a cargo da DGEstE.

Até ao ano letivo de 2013, o cálculo do financiamento era executado de acordo com o custo anual por aluno, isto é, a comparticipação dependia do número e tipos de modalidades promovidas, cuja evolução se processava de

acordo com o mencionado no Quadro IV. De salientar que, das atividades previstas, nem todas eram comparticipadas e o seu financiamento não era todo igual: o apoio ao estudo, assegurado pelo professor titular de turma, não tinha direito a qualquer tipo de comparticipação, as restantes atividades eram asseguradas por docentes contratados pelas entidades promotoras e comparticipadas financeiramente pelo MEC, de acordo com verbas e montantes previamente estabelecidos, atribuídos em função das atividades proporcionadas pela escola e o número de alunos inscritos (Silva, 2012). O ensino do Inglês, o ensino da música, a ALE e a Atividade Física e Desportiva (AFD) eram as atividades mais valorizadas financeiramente, daí serem as propostas mais frequentes e atrativas, em detrimento de outras atividades, eventualmente menos académicas e sem conotação com a área curricular (Pires, 2011a).

Com a publicação do Despacho 9265-B/2013 há um corte substancial nas verbas a atribuir às AEC e o valor máximo da comparticipação financeira anual é de 150 euros por aluno. No entanto, caso o AE disponibilize recursos humanos próprios para a dinamização destas atividades, deduz-se no valor da comparticipação, a atribuir à entidade promotora, nos termos a constar no contrato-programa.

A fórmula de cálculo para a comparticipação financeira é efetuado de acordo com o número de alunos inscritos e o número de horas de AEC oferecidas no decurso do ano letivo, aniquilando por completo a filosofia que advinha das anteriores disposições legais de favorecer determinadas atividades em detrimento de outras, fator que condicionava determinantemente a escolha das AEC a desenvolver, dado que, embora existisse liberdade de escolha, esta acabava por ficar comprometida por causa do financiamento que era atribuído ao pacote apresentado pelo MEC e as entidades promotoras acabavam por basear a sua seleção, primordialmente, numa “lógica mercantil”, optando pelas atividades que ofereciam maiores vantagens financeiras, (inglês, de oferta obrigatória; ensino da música, ALE e AFD), em detrimento de outras atividades de menor índole académica, o que conseqüentemente favorecia a escolarização das AEC (Pires, 2007).

#### **6.4. Atividades**

De acordo com o Despacho n.º 14460/2008, com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 8683/2011, o núcleo duro das AEC, no 1.º CEB, incluía, obrigatoriamente, atividades de apoio ao estudo e ensino do Inglês. Para além destas poderia ainda ofertar o ensino de outras línguas estrangeiras, a AFD, o ensino da música e a ALE, bem como outras atividades que incidissem em atividades de domínio desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e de dimensão europeia da educação, sendo que as escolas e as entidades promotoras tinham alguma liberdade para ajustar as atividades ao seu contexto local (Abrantes et al., 2009). No entanto, o MEC apresentava um pacote de atividades que eram financiadas, de acordo com os montantes já referidos no quadro IV, nas quais se incluía o ensino do Inglês, o ensino da música, a ALE e a AFD e todas as outras propostas (fossem da escola, da autarquia ou outra entidade), que se afastassem do que era apresentado pela tutela, não obteriam financiamento, daí que, as AEC variassem pouco de escola para escola, demonstrando a pouca importância e preocupação com as realidades locais, necessidades e interesses de cada criança (Moço, 2009).

Atualmente o Despacho n.º 9265-B/2013 vem referir que as AEC, no 1.º CEB, são atividades educativas e formativas que incidem na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania. Cabe ao Conselho Geral do AE ou Escola não agrupada deliberar sobre os domínios de oferta das AEC e fixar a respetiva duração semanal, sob proposta do Conselho Pedagógico (Despacho n.º 9265-B/2013).

Assim, a escolha das AEC que irão ser alvo de oferta em cada agrupamento deve ser adaptada ao contexto da escola, de acordo com os objetivos definidos no projeto educativo do Agrupamento e constar no plano anual de atividades, pelo que devem ser portadoras de coerência pedagógica no contexto da vida escolar (Neves, 2010).

O atual Despacho, ao não valorizar financeiramente qualquer atividade em detrimento de outras, permite a liberdade de escolha, condicionalismo já referido por Neves (2008) ao referir que:

*“o interesse primeiro tem que ser o dos alunos, e não das instituições, das empresas intervenientes ou das vantagens financeiras dos parceiros [...] as AEC, existem para os alunos, não são os alunos que existem para as atividades a desenvolver. E muito menos para a vantagem financeira de quem participa livremente, sabendo antecipadamente as regras do jogo”.*

Ademais, o Despacho n.º 9265-B/2013 determina que o apoio ao estudo e o ensino do Inglês deixam de ser atividades de oferta obrigatória no âmbito das AEC: o apoio ao estudo é incorporado no plano curricular do 1º CEB e o ensino do Inglês torna-se opcional, cabendo aos AE decidir se querem introduzir esta atividade como oferta complementar (que se integra na componente curricular), se a preferem remeter para as AEC ou ainda excluí-la por completo. Decisão que suscitou acesa polémica entre professores, sindicatos e partidos da oposição, dada a importância determinante da língua inglesa no mundo globalizado que, por si só justifica a necessidade de integrar a aprendizagem deste idioma desde o 1º CEB *“como forma de potenciar a capacidade competitiva dos jovens portugueses nos âmbitos sociais e económicos”* e também pelo facto de que *“à medida que a idade avança haver uma degradação progressiva da capacidade de aprendizagem de novas línguas, pelo que, é de todo benéfico a iniciação de uma língua estrangeira tão cedo quanto possível”* (JSD, 2013).

Apesar do carácter facultativo destas atividades, uma vez efetuada a inscrição, os encarregados de educação comprometem-se a que os seus educandos irão frequentá-las até ao final do ano letivo, no respeito pelo dever de assiduidade consagrado no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Naia, 2010). Para além disso, têm um carácter rígido e obrigatório para todos os alunos que se inscreverem, sem a possibilidade de optarem consoante os interesses, necessidades e potencialidades, encontrando-se, assim, limitados às atividades que foram previamente definidas e organizadas (Naia, 2010). Para Moço (2009) seria necessário estabelecer um currículo nacional mínimo (obrigatório) e um currículo de escola escolhido pelos pais ou pelos alunos (facultativo e optativo). Neves

(2008) corrobora da mesma opinião ao referir que as AEC deveriam respeitar a *“liberdade de escolha, participação e vinculação”*.

### **6.5. Constituição das turmas**

Até à revogação do Despacho n.º 8683/2011, as turmas não deveriam exceder os 25 alunos e poderiam integrar alunos dos 1º e 2º anos ou alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade. Só excecionalmente, e sempre que justificado, poderiam integrar alunos de diferentes anos de escolaridade, à exceção do ensino do Inglês em que a constituição das turmas seria mais homogênea, uma vez que os alunos eram agrupados, preferencialmente, dentro do mesmo ano de escolaridade. Quanto à ALE e a outras AEC, a legislação não colocava qualquer obstáculo à constituição de turmas com alunos de diferentes anos de escolaridade (Despacho n.º 8683/2011).

Após a publicação do Despacho n.º 9265-B/2013, o número de alunos por turma e por atividade é estabelecido de acordo com o tipo de atividade e o espaço em que esta se realiza, obedecendo unicamente aos requisitos legais para a constituição de turmas, em vigor para o 1.º CEB, que, segundo o Despacho n.º 5048-B/2013, se cifra nos 26 alunos.

### **6.6. Afetação e perfil dos profissionais**

Até à revogação do Despacho n.º 8683/2011, nas situações de parceria, os recursos humanos necessários ao funcionamento das AEC podiam ser disponibilizados por qualquer dos parceiros (à exceção da atividade de apoio ao estudo em que os professores da atividade eram obrigatoriamente disponibilizados pelos agrupamentos de escolas). O seu recrutamento, pelas entidades promotoras (diretamente ou através de entidades parceiras), estava, no entanto, sujeito a critérios relacionados com um determinado perfil académico exigido para cada atividade, que estavam devidamente elencados no referido Despacho, no sentido de elevar o grau de exigência e qualificação necessárias para este tipo de trabalho, conforme se pode analisar no Quadro V (CAP, 2007).

**Quadro V: Perfil profissional dos candidatos às AEC**

	Habilitações dos candidatos
<b>Ensino do Inglês</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Inglês no ensino básico;</li> <li>— Mestrado em ensino precoce de Inglês ou em didática do Inglês;</li> <li>— Cursos de formação especializada e de estudos superiores na área do ensino do Inglês;</li> <li>— Pós-graduação em ensino de línguas estrangeiras.</li> </ul>
<b>AFD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Profissionais ou próprias para a docência de Educação física no ensino básico;</li> <li>— Licenciatura em Desporto.</li> </ul>
<b>Ensino da Música</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Diplomados com um curso profissional na área da música com equivalência ao 12.º ano;</li> <li>— Detentores do 8.º grau do curso complementar de música;</li> <li>— Frequência do 2.º ano de um curso de música que confira habilitação para a docência;</li> <li>— Outros profissionais com currículo relevante.</li> </ul>
<b>Atividade lúdico-expressiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Formação profissional ou especializada para a docência na educação Pré-Escolar e no 1.º CEB;</li> <li>— Habilitação profissional ou própria para a docência da disciplina do currículo do ensino básico que coincida com a atividade a desenvolver;</li> <li>— Licenciatura nas áreas coincidentes com as atividades a desenvolver.</li> </ul>
<b>Outras atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Os técnicos devem possuir formação profissional ou especializada para o desenvolvimento de atividades no 1.º CEB.</li> </ul>

Fonte: Despacho n.º 8683/2011

Atualmente, com a publicação do Despacho n.º 9265-B/2013, se o AE tiver ao dispor recursos docentes de quadro para lecionar as AEC afeta, obrigatoriamente, esses recursos àquele serviço, após cumprir o disposto no Despacho normativo 7/2013, onde é referido que *“o serviço letivo resultante dos grupos e turmas existentes em cada escola ou agrupamento tem prioridade sobre qualquer outro para efeitos do preenchimento da componente letiva a que cada docente está obrigado”*. Caso não haja recursos docentes disponíveis no AE, as entidades promotoras têm a possibilidade de recrutar e contratar os profissionais necessários de acordo com o Decreto-Lei n.º 212/2009.

Para evitar que haja, por parte das entidades promotoras, alguma arbitrariedade ao nível das contratações, o MEC cria algumas estratégias de controlo e verificação e estabelece que o processo de seleção e recrutamento dos candidatos implica uma estreita colaboração entre a entidade promotora e a

direção do AE, com o qual se estabeleceu o protocolo, de modo a que este participe, obrigatoriamente, nos processos de seleção e recrutamento dos docentes ou de outros profissionais a afetar às AEC (Despacho n.º 9265-B/2013).

De acordo com o Despacho n.º 9265-B/2013, ao AE caberá a obrigatoriedade de fornecer à DGEstE informação relativa ao perfil dos docentes e outros profissionais afetos às AEC, bem como a responsabilidade de reconhecimento e contagem do tempo de serviço dos professores, que disponham de habilitações profissionais para a docência da atividade a que estão afetos, *“o que se torna numa proposta aliciante para os docentes desempregados”* (Pires, 2011a: 69).

### **6.7. Flexibilização Curricular**

Em regra, as AEC decorrem no período da tarde, após a atividade curricular. No entanto, o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, permitia que os órgãos competentes dos AE flexibilizassem, desde que tal se mostrasse necessário, o horário da atividade curricular, de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das atividades curriculares e de enriquecimento curricular, tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias, e sem prejuízo da qualidade pedagógica. Posteriormente, o Despacho n.º 8683/2011 acrescentava que os órgãos competentes dos AE podiam, desde que tal se mostrasse necessário, flexibilizar o horário até dois dias/semana. Tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias e para não prejudicar a qualidade pedagógica, o Despacho n.º 9265-B/2013, agora em vigor, refere, taxativamente, que as AEC são desenvolvidas após o período curricular da tarde, podendo, no entanto, haver algumas exceções mediante proposta do Conselho Pedagógico que as terá de fazer aprovar pelo Conselho Geral. Tratam-se, portanto, de situações de exceção, desencadeadas no sentido fazer face à diversidade de constrangimentos com os quais as entidades promotoras se deparam, em particular os relacionados com o recrutamento e gestão de recursos humanos.

No entanto, o relatório da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP, 2010), efetuado no ano letivo 2008/2009, critica esta possibilidade de flexibilizar os horários, dado que as entidades promotoras flexibilizam os horários para poder resolver possíveis constrangimentos que possam surgir na



contratação de professores das AEC, dando-lhes, assim, o maior número de horas para a contagem de tempo de serviço docente, não tendo em linha de conta os reais interesses e necessidades das crianças, sendo que tal medida induz na obrigatoriedade de adesão às AEC, considerada uma atividade facultativa. Esta estratégia poderá, também, influenciar negativamente as aprendizagens essenciais, pelo facto de se colocarem as atividades letivas em períodos menos adequados.

## 6.8. Planificação

A planificação das AEC deve envolver os departamentos curriculares e ser aprovada pelo Conselho Pedagógico (Despacho n.º 9265-B/2013), tendo sempre em consideração os recursos existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes desportivos e/ou recreativos, associações culturais e IPSS (Farinho, 2010), de forma a tirar partido das dinâmicas locais, através da valorização de saberes e conjugação de esforços, no sentido de que as AEC se tornem um projeto pedagógico local, ajustado aos interesses e motivações das crianças e não um *“mero acrescento de horas ocupadas com várias atividades da responsabilidade de alguém que não conhece a realidade e se limita a prestar um serviço”* (Neves, 2010: 130-132). Como refere Palhares (2009: 72), a

*“ETI pode representar uma medida de democratização no acesso a aprendizagens, saberes e atividades culturais, desportivas e artísticas, que antes estavam arredadas dos espaços e dos tempos escolares e apenas preenchiem o dia-a-dia de alguns grupos sociais”.*

Após aprovada, pelo Conselho Pedagógico, a planificação das AEC será remetida, pelas entidades promotoras, para a DGEstE, juntamente com o pedido de financiamento.

## 6.9. Supervisão

A supervisão pedagógica e o acompanhamento das AEC são da responsabilidade dos órgãos competentes do AE, nos termos a definir por cada

Regulamento Interno, numa clara lógica de integração e contextualização de atividades que *“também são escolas, com dinâmica diversa, mas são escolas”* (Neves, 2010: 128-129). Esta supervisão deve incidir sobre a programação e observação das atividades, o acompanhamento das atividades, com reuniões com os respetivos professores e entidades promotoras ou parceiras, a avaliação da sua realização e, sobretudo, estabelecer a articulação destas atividades com as atividades letivas, propiciando um controlo mais efetivo da qualidade das mesmas e envolvendo, sempre que possível, os encarregados de educação na cultura da escola (Abrantes, 2009).

#### **6.10. Avaliação**

A avaliação das AEC é descritiva, segundo critérios previamente estabelecidos, que poderão passar pela observação e avaliação das competências adquiridas e dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos nas diferentes atividades, pela participação, pelo empenho, pela motivação, pela assiduidade, pelas atitudes, pelos comportamentos e pela autonomia (Farinho, 2010). No entanto, como refere Neves, não se poderá esquecer o caráter não formal destas atividades e a sua avaliação deverá ser em consonância com a sua natureza, pois *“não faz sentido ganhar o pretensso rigor e perder a alegria e o prazer de gostar, participar e aprender, já que avaliação da qualidade não pode ser confundida com constantes práticas de medição”* (Neves, 2010: 141).

#### **6.11. Monitorização do programa**

No sentido de monitorizar e de acompanhar estas atividades, no ano letivo 2006/2007, foi criada a CAP, composta pelo Diretor Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e pelos Diretores Regionais de Educação. Esta comissão vigorou até 2013, data em que a sua nomenclatura foi alterada para Comissão Coordenadora, composta por dois representantes da Direção Geral da Educação e por dois representantes da DGEstE, sendo que um deles preside ao referido órgão.

A Comissão tem a possibilidade de reunir e/ou consultar as Associações de Professores das áreas disponibilizadas como AEC, a Associação Nacional de Municípios Portugueses, as Confederações Nacionais das Associações de Pais e Encarregados de Educação, entre outras entidades que entenda pertinente convidar (Despacho n.º 9265-B/2013; Despacho 14460/2008).

Como é referido em Martins (2007), e, posteriormente, no Despacho n.º 9265-B/2013), estas Comissões têm como finalidades: analisar, avaliar e aprovar as planificações e respetivas propostas de financiamento; tornar público a lista das entidades promotoras; acompanhar a execução do programa; apresentar relatórios periódicos e de avaliação anual, contendo recomendações para a sua melhoria nos anos subsequentes e propostas de medidas a implantar.

## **7. Potencialidades**

As AEC têm, possivelmente, um papel bem mais importante em termos de políticas educativas do que aquele que se possa à partida pensar, uma vez que permite aferir os efeitos da transferência dos recursos humanos do poder central para o poder local e abre portas para uma nova reforma da administração pública com os municípios a assumirem um papel mais ativo e interventivo no campo curricular, dada a possibilidade de adaptar as atividades ofertadas ao contexto local. Servem, ainda, como balão de ensaio para uma cada vez maior descentralização do poder estatal, municipalização ou até mesmo privatização da educação, abrindo-se caminho a um estado mínimo, *“menos interventor e mais catalisador e regulador”* (Martins, 2007: 318), e à *“localização das respostas educativas”* (Neto-Mendes, 2007: 10). Como referem Cosme e Trindade (2007: 11), a implantação das AEC, tendo as autarquias como entidades promotoras, *“anuncia os primórdios do processo de municipalização da educação pública”*. As autarquias deixam de ser uns meros prestadores de serviços periféricos e supletivos e passam a ter a possibilidade de se assumir como uma instância com responsabilidades ao nível da decisão operacional. Recorde-se que, num curto espaço de tempo, foram atribuídas ao poder local um conjunto de atribuições de crucial importância na área da educação, nomeadamente responsabilidades a nível da criação dos conselhos municipais de educação, da carta educativa e

mais recentemente o PGEI nos 3º e 4º anos de escolaridade, evoluindo esta medida para o programa das AEC (Santos, 2009).

O incremento deste programa veio também revolucionar o panorama educativo nacional, ao nível do 1º CEB, tendo sido, para inúmeras famílias, uma medida socialmente relevante que visa responder às necessidades atuais das famílias portuguesas através da prestação de um serviço que complementa a ocupação diária dos alunos perante a *“ausência de políticas assentes na conciliação entre a vida familiar, profissional e escolar”* (Cardoso, 2010: 8). É neste contexto que o MEC reconhece a *“urgência em adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias”* (Despacho n.º 12 591/2006).

Uma equipa de peritos internacionais, em relatório produzido por solicitação do MEC, aplaude as alterações efetuadas neste grau de ensino, nomeadamente a introdução das AEC. Referem estes especialistas que as reformas que o Governo encetou, a partir de 2005, no 1º CEB, refletem uma visão política clara e um elevado nível de conhecimento estratégico, bem como uma resposta corajosa e imaginativa aos desafios do sistema educativo que não produzia os resultados necessários. Consideram que o programa das AEC tem benefícios manifestos como a oferta de variadas atividades que satisfazem as aspirações das crianças e suas famílias; promove a transferência de encargos e recursos para o local e para as escolas; impulsiona parcerias educativas que visem o êxito do programa; combate o isolamento das escolas e dos alunos e constitui uma oportunidade da aprendizagem do Inglês, que estava anteriormente destinado apenas a quem tivesse maior poder económico (Matthews et al., 2009).

Pela análise de documentos oficiais do Governo, poder-se-á referir que este programa permite a *“construção de uma escola pública instituída como efetiva plataforma de igualdade de oportunidades, combate as causas extraescolares do insucesso escolar, melhora a organização e a qualidade do serviço público de educação, colocando as escolas ao serviço das aprendizagens dos alunos e da melhoria dos resultados escolares, e assegura a confiança das famílias no sistema educativo”* (Pires, 2011a: 67).

Oliveira et al. (2008) concluíram que os professores do 1.º CEB fazem uma apreciação e uma avaliação geral positiva das AEC, ao considerarem que a sua

implantação constitui uma oportunidade de aprendizagem prévia de conhecimentos a abordar, posteriormente, no 2º Ciclo, como o vocabulário (no caso do Inglês) ou técnicas específicas (no caso da AFD), possibilita que os alunos aprendam e trabalhem áreas diferentes que complementam ou enriquecem o seu currículo e permite, também, um desejável contacto com professores diferentes, o que diminui o impacto da entrada no ciclo de estudos seguinte.

De acordo com Farinho (2010: 138), o MEC acredita que a implantação deste projeto *“poderá não só melhorar o rendimento escolar dos alunos, como também fazer face ao insucesso e abandono escolar”*. Cosme e Trindade (2007) entendem ainda que o programa das AEC colabora na credibilização da escola pública uma vez que contribui para a equidade e inclusão social e democratização cultural, já que as crianças procedentes de meios sociais mais desfavorecidos têm acesso gratuito a uma panóplia de experiências educativas, que complementam ou enriquecem o seu currículo e que, anteriormente, apenas preenchiam o dia-a-dia de alguns grupos sociais.

Serôdio et al. (2012) referem que as AEC são fortemente valorizadas por todos os membros da comunidade educativa enquanto dispositivo pedagógico promotor de um espectro alargado de competências potenciadoras do desenvolvimento global do aluno e operantes para outras atividades do contexto escolar. Para, além disso, representam um enriquecimento nas dinâmicas socioeducativas, através da aproximação entre comunidade educativa e a comunidade local pelo envolvimento ativo na operacionalização das atividades que são proporcionadas.

## **8. Vulnerabilidades**

Considera-se importante e politicamente justa a intenção de criar condições de funcionamento da escola, em horário alargado, como forma de apoiar as atuais dinâmicas familiares e de alargar a formação das crianças. No entanto, na prática, tem-se verificado que representa, não um tempo de aprofundamento da cidadania no espaço escolar, mas tem contribuído para prolongar e intensificar o quotidiano educativo das crianças em atividades de ensino formal (Ferreira & Oliveira, 2007), com um acréscimo diário de duas horas de trabalho escolarizado *“que se*

*apropriam e comprimem os tempos de sociabilidade*” das crianças (Palhares, 2009: 72) e onde os alunos são convidados a *“deixar a sua infância e a sua adolescência à porta da escola”*, tal como referem Dubet e Martucelli (1998: 149) a respeito da realidade francesa.

Isto porque, ao invés de se criarem condições para que o alargamento do horário correspondesse a um tempo privilegiado para se proporcionarem experiências e aprendizagens significativas e criativas que promovessem a participação das crianças e dos jovens nos espaços públicos das escolas e das comunidades onde aquelas se inserem, organizou-se mais do mesmo (Ferreira & Oliveira, 2007), *“esquecendo-se das crianças que habitam os alunos”* (Santos, 2004) e onde o foco de interesses está centrado nos horários dos professores e nas necessidades dos pais e não nos ritmos pedagógicos, nas motivações e competências dos alunos (Moço, 2009) o que acaba por enfatizar as experiências educativas *“escolocentradas”*, condicionar o acesso a outros contextos e projetos (Palhares, 2009), espartilhar a interação e os tempos de socialização entre pares que se realizam em contextos informais (Palhares, 2009) e *“contribuir para que os mesmos de sempre, aqueles que afinal nunca têm opção, vejam a sua infância e a sua educação penalizadas pelo processo de crescente institucionalização educativa das suas vidas”* (Cosme & Trindade, 2006: 20), o que, verbalizando as palavras de Palhares poderá resultar numa *“overdose de escola com consequências imprevisíveis nos futuros percursos escolares dos alunos”* (Palhares, 2009: 72).

Esta situação será certamente bem mais preocupante, dada a visão *“escolocêntrica”*, em que a educação permanece refém do escolar (Canário, 2005), onde se favorece a oferta de atividades com características disciplinares em detrimento de outras atividades, eventualmente menos académicas e sem conotação conceptual e metodológica com áreas disciplinares do currículo (Pires, 2012), e onde a metodologia e a abordagem feita pelos professores, são muito semelhantes ao currículo nuclear, o que acaba por prolongar e intensificar a forma escolar como maneira quase única de conceber a educação (Canário, 2005). Em relação a este aspeto, é o próprio MEC, como refere Estríbio (2010: 17), que reconhece que

*“existem alguns inconvenientes no facto de, na maioria das escolas, o enriquecimento curricular desenvolver-se em sala de aula e usar métodos de ensino dirigidos pelo professor, semelhantes aos do currículo nuclear. O efeito é o de alongar o currículo nuclear através do acréscimo de disciplinas suplementares, tornando o dia escolar muito longo para as crianças [...]”*

deixando de existir o espaço das atividades de tempos livres, sem atividades programadas, que possibilitam que a criança escolha o que quer fazer e como (Matthews et al.,2009). A escola tende, assim, a reduzir-se ao local onde a aprendizagem se processa, numa lógica de permanente consumo de saberes e não no espaço da sua coprodução, em que participam crianças e adultos (Ferreira & Oliveira, 2007).

Neves (2010: 131) considera que

*“as AEC não podem constituir-se como meros acrescentos de horários dos alunos depois das 15.30 horas. Elas devem assumir-se com uma clara intenção de qualificação pedagógica, com um projeto contextualizado e balizado pelas motivações e interesses dos alunos, onde a lógica de valorização do tempo se sobreponha à lógica de ocupação do tempo e onde o enfoque se centralize na dimensão qualitativa em detrimento da dimensão quantitativa”.*

Também Salgado (2007), no encontro internacional “Aprender em tempo de lazer: o enriquecimento curricular” advoga que *“as AEC devem ser realizadas numa perspetiva lúdica e não como mais horas de aulas e mais trabalhos escolares formais, mas com uma pedagogia próxima do brincar, pois a criança para se desenvolver, precisa de descansar e de brincar [...]”* (Jornal “Público”, 21.06.2007).

Cosme e Trindade (2007) salientam vulnerabilidades, como a possibilidade de “hiperescolarização da vida das crianças”, ao propor um conjunto de atividades que têm mais a ver com atividades curriculares e de complemento curricular do que propriamente com atividades de animação dos tempos livres. Para além disso, salientam o facto de esta medida questionar a monodocência enquanto estrutura do trabalho dos professores do 1º CEB e criticam o ritmo da implantação desta medida, que não deveria ter sido desenvolvido nem à pressa, nem

admitindo um calendário único, o que acabou por levar à adoção de soluções homogêneas, como se este fosse o único modelo educativo desejável e possível. A este nível, Neves (2005: 10) considera

*“um erro pretender formatar as AEC em todo o território nacional. Pois, cada escola, cada AE, cada comunidade educativa deve ajustar as atividades às necessidades dos alunos, suas motivações e interesses. Estas podem e devem ser os projetos locais de reforço da vinculação escola-comunidade, numa busca de identidade das escolas e seus agrupamentos”.*

Daqui subjaz a ideia de que os tempos educativos deveriam ser ocupados em função de diagnósticos e de propostas de intervenção locais, ou seja, o tempo de apoio ao estudo não deveria ser previamente determinado por um despacho, mas sim decidido localmente a partir das necessidades sentidas (Cosme & Trindade, 2007).

Este novo estilo de organização curricular pressupõe também alterações significativas ao nível da organização de trabalho e da articulação pedagógica entre os diferentes intervenientes no processo educativo. No entanto, as medidas legislativas que originam mudanças estruturais nem sempre são acompanhadas de medidas que acautelem, de forma efetiva, as condições básicas para a respetiva implantação. A articulação necessária entre docentes do 1º CEB e os professores das AEC obriga a um efetivo trabalho de equipa que, embora previsto na legislação, não está assegurado a nível organizacional, como é reconhecido pela CAP (2007: 7), que refere que *“a articulação dos docentes das AEC com os professores titulares de turma e departamentos curriculares é, ainda, muito reduzida”*. A inexistência de horários comuns previstos para reuniões de articulação, a precariedade contratual, a desvalorização profissional, a baixa remuneração, a proletarização do trabalho e a instabilidade laboral com que os docentes das AEC são confrontados que incitam à mobilidade, impelindo-os a procurar outras atividades laborais e impedindo-os de darem continuidade ao trabalho pedagógico e de se integrarem nas escolas onde prestam serviço, não possibilita uma partilha de informação efetiva entre estes profissionais da educação (Abrantes et. al., 2009), fazendo com que estas atividades sejam vistas como um período transitório enquanto se aguarda por uma oportunidade melhor (Abrantes et al., 2009).



A partilha de informação e a articulação entre os professores titulares de turma e os professores das AEC não passa do plano da “intenção louvável” circunscrita, frequentemente, a contextos informais, contrariando a recomendação da CAP que, no seu Relatório (2008: 77), refere que *“a articulação das AEC com as atividades curriculares de carácter obrigatório é imprescindível”*.

Da análise deste documento, poder-se-á destacar que as principais dificuldades sentidas pelos docentes das AEC se prendem com: a dimensão e heterogeneidade das turmas; o cansaço, a indisciplina, a assiduidade dos alunos e o horário de lecionação; a inexistência de materiais e espaços adequados; e a já referida fraca articulação com os professores titulares de turma e departamentos (CAP, 2008).

Matthews et al. (2009) apontam também alguns constrangimentos resultantes da relação entre os municípios, que são maioritariamente promotores do programa, e os AE. Uma vez que surgem complicações na coordenação e elaboração, planeamento e avaliação do programa, com a possibilidade de sobreposição da componente letiva e das AEC, de frequência opcional, o que subverte as indicações do próprio MEC quando, nos Despachos regulamentares sobre esta matéria, refere que *“as AEC são de frequência gratuita e não se podem sobrepor à atividade curricular diária”*. Opinião corroborada por Neves (2010: 130), quando considera que

*“as AEC não podem ser uma mera área de negócio na Educação, já que o primado do princípio pedagógico se deve impor a todos os outros. A intervenção de parceiros privados, desde que introduzam mais valias de natureza pedagógica, é um fator positivo; no entanto, não se pode concordar com invasões curriculares com a completa subversão dos horários escolares, quando subordinados aos interesses particulares da rentabilidade económica”,*

o que acaba por eliminar a condição facultativa que lhe estava na génese.

Relativamente a este ponto, o SPRC refere que este modelo de implantação das AEC promove a empresarialização da Escola Pública, dado que são inúmeras as entidades privadas responsáveis pela dinamização de muitas destas atividades (SPRC/RCI, 2007). Empresas que têm como objetivo a obtenção de lucros, administram e gerem dinheiros públicos, sem a adequada transparência,

favorecendo o florescimento de uma visão empresarial e tecnocrática da educação (SPRC/RCI, 2007).

Segundo Cardoso (2010), o SPRC menciona que de entre as principais consequências da implantação das AEC contam-se: a fragmentação dos horários de muitos docentes titulares; o aumento do horário de permanência na escola e a alteração dos ritmos de aprendizagem e de concentração dos alunos, pois, *“com a sobrecarga letiva, as crianças não têm tempo, nem espaço, mas precisam de brincar, então brincam nas aulas, na cantina, à mesa do jantar, nem sempre nos locais mais apropriados, como forma de resistirem à pressão que se lhes coloca”* (Araújo, 2009: 48). Sobre este aspeto, Oliveira et al. (2008) referem que os docentes do 1.º CEB consideram, como resultado da introdução das AEC, a presença de maiores problemas comportamentais nos alunos, relacionados com o carácter *“pseudo-facultativo”* das atividades, que acabam por ser obrigatórias, devido ao facto de haver crianças que as frequentam, não porque querem ou gostam, mas porque é necessário em termos de organização familiar, acabando assim por perturbar e desestabilizar estas atividades (Castanheira, 2012) e conduzir a uma espécie de guetização social pelo facto das AEC serem, tendencialmente, asseguradas pelas crianças cujas famílias não têm opções (Cosme & Trindade, 2006).

A Confederação Nacional das Associações de Pais alega deficiências ao nível dos recursos humanos, pelo facto de não terem sido devidamente programadas as formas de assegurar as faltas dos professores às AEC e salvaguardadas, em protocolo de colaboração, as obrigações de cada um dos parceiros no que se refere à afetação das auxiliares de ação educativa necessárias ao acompanhamento das crianças entre as AEC e nos intervalos. Para além disso, salienta o facto de que, até à publicação do Despacho n.º 9265-B/2013, a escolha das atividades ter sido definida em função do valor da comparticipação financeira e não de acordo com as reais necessidades do público-alvo e com os objetivos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento (CONFAP, 2007).

Por outro lado, o referido Despacho veio adensar nova polémica ao retirar como oferta obrigatória, no âmbito das AEC, o ensino do Inglês, tomada de posição que, na voz de Rui Santos (2013), (coordenador dos deputados socialistas da Comissão de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da

República), é considerado *“um vil ataque à escola pública e um retrocesso nos princípios que estavam na génese deste programa: qualidade e equidade cultural e social”*. Para além de que subverte as vantagens elencadas por diversos especialistas quando referem os inúmeros benefícios que existem na aprendizagem de uma segunda língua, desde tenra idade. Segundo Nogueira publicou, na página web da Federação Nacional dos Professores (2013), esta medida *“será extremamente negativa para os alunos que, ao chegarem ao 2.º Ciclo, se encontrarão em situação de grande desigualdade: uns tiveram Inglês no ciclo anterior, outros estão em completa iniciação à língua”*.

A adoção do programa ETI despoletou ainda alguns dissabores na sociedade civil, *“sobretudo com aquelas instituições que tinham emergido pela capacidade de gerar respostas sociais”* e que, até então, propiciavam os serviços de alimentação, transporte e acolhimento das crianças, acompanhamento na realização dos trabalhos de casa e oferta de um vasto leque de atividades (Palhares, 2009: 69-71) se terem visto excluídas de um serviço que há muito prestavam e depararem-se com a desistência parcial ou total das crianças, ficando com uma estrutura que, de um momento para o outro, se tornou sobredimensionada face à “concorrência” da escola pública, o que, consequentemente, originou a dispensabilidade de muitos funcionários que, até então, asseguravam o funcionamento dessas valências (Santos, 2009).

## **Resumo**

Este capítulo pretende fazer uma incursão profunda e o mais completa possível pelas Atividades de Enriquecimento Curricular, desde a sua génese, enquadramento histórico, estrutura e organização, não esquecendo as diversas disposições legais que, ao longo do tempo, foram aperfeiçoando e/ou alterando um modelo que teve o seu “tiro de partida”, no território continental, no ano 2005, com a implantação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês. Para culminar, abordam-se as inúmeras potencialidades e vulnerabilidades de um Programa que, segundo a opinião de alguns autores, poderá ter sido a maior alteração produzida, desde os anos 70, na organização das escolas do 1º CEB.



---

## **CAPÍTULO IV**

### **Opções metodológicas**

---

*“(...) estilos, tradições ou abordagens diferentes recorrem a métodos de recolha de informação igualmente diferentes, mas não há abordagem que preserve ou rejeite automaticamente qualquer método em particular (...)”*

*(Bell, 2004: 19)*

## 1. Enquadramento metodológico e características do estudo de caso

Com o objeto de estudo globalmente definido e a questão de partida formulada, chega o momento de definir o método e técnicas de investigação e de tratamento da informação, com a plena consciência da variedade apreciável de definições de métodos e de técnicas de investigação, que variam de autor para autor, e que Madeleine Grawitz alude ao referir “*a extrema desordem que existe no domínio das definições e conceções dos métodos*” (Cit. por Carmo & Ferreira, 1998: 175).

Assim sendo, e optando por um *estudo de caso*, é de referir que esta é uma forma de pesquisa intensiva e aprofundada que estuda algo restrito, como uma pessoa, uma instituição, um sistema educativo ou, no caso presente, se a indisciplina, no 1º CEB, após a implantação das AEC, é um mito ou uma realidade (Bogdan & Biklen, 1994).

Este é um método utilizado em Ciências Sociais, essencialmente quando o investigador pretende descrever e analisar um fenómeno ou uma situação que se supõe ser única ou especial e quando procura obter uma resposta a questões de “como?” ou “porquê?” de determinado facto e este se encontra num campo de investigação repleto de subjetividade e difícil de controlar, uma vez que se insere num contexto real. Pode constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento científico e permitir uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual, embora não tenha a pretensão de generalizar as suas conclusões a casos semelhantes. É uma pesquisa que exige enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo (Yin, 2005).

Um dos princípios básicos deste estudo consiste no facto de que para melhor conhecer e interpretar o objeto de estudo será necessário ter em linha de conta o contexto em que este se insere e as suas conclusões dependem, em grande parte, da integração do investigador no ambiente em que insere a sua investigação e a realidade poderá ser vista sob diferentes perspetivas.

Creswell (1997: 61) define o estudo de caso como a “*exploração de um sistema limitado ou um caso (ou múltiplos casos) [...] que envolve coleta de dados em profundidade e múltiplas fontes de informação em um contexto*”. Segundo o

autor, a noção de sistema limitado está relacionada com a definição de tempo e espaço, e o 'caso' pode ter como objeto de estudo uma ou mais entidades, (pessoa, grupo ou organização), que serão estudadas aprofundadamente.

Rodriguez, Flores & Jimenez, (1999: 92) citam Stenhouse, (1990) que define estudo de caso como um “[...] método que implica a recolha de dados sobre um caso ou casos, e a preparação de um relatório ou apresentação do mesmo”.

Com algumas diferenças, todos os autores acabam por fazer referência a cinco características chave desta abordagem metodológica que Merriam (1998) sintetiza da seguinte forma: *particular* (foca-se numa situação, acontecimento, programa ou fenómeno particular); *heurístico* (permite a compreensão do fenómeno estudado); *indutivo* (este estudo tem, habitualmente, como base o raciocínio indutivo); *holístico* (considera a realidade como um todo); *descritivo* (o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado).

Assim, e de acordo com diversos autores, a escolha desta metodologia facilmente se explica por “serem mais fáceis de realizar” para um principiante na investigação, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo e permite a utilização de múltiplas fontes de informação no seio da organização em estudo, o que possibilita a obtenção de diferentes dados e perspetivas do fenómeno em causa, bem como a possibilidade do cruzamento de conhecimentos e a validação do estudo através da triangulação dos dados (Bogdan & Biklen 1994; Bell, 2004).

## **2. Técnicas de recolha e tratamento de dados**

De acordo com Fragoso (2004) e Yin (2005), o investigador deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes de evidências, de forma sistemática, e assegurar-se que os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente, possibilitando, dessa forma, o cruzamento de informação e a obtenção das diferentes perspetivas dos envolvidos.

Para a análise do “caso” podem ser utilizadas diversas técnicas de recolha de dados: observações diretas e indiretas, relatórios, entrevistas, questionários,

narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros, que poderão ser alterados à medida que o investigador for desenvolvendo as suas hipóteses e aprofundando o seu próprio conhecimento da realidade envolvente (Yin, 2005).

Yin (2005) refere três princípios para a recolha de dados:

- a) Utilização de múltiplas fontes de evidências, permitindo, dessa forma, investigar vários aspetos em relação ao mesmo fenómeno. Deste modo, as conclusões e descobertas são mais convincentes e apuradas já que advêm de um conjunto de confirmações, o que potencia a sua validação através de várias fontes de evidência.
- b) Construção, ao longo do estudo, de uma base de dados, através dos diversos registos que se vão realizando sob a forma de notas, documentos, narrativas (interpretações e descrições dos eventos observados, registados...).
- c) Formação de uma cadeia de evidências, isto é, configuração do estudo de caso, de tal modo que se consiga levar o leitor a perceber a apresentação das evidências que legitimam o estudo, desde as questões de pesquisa até às conclusões finais.

No seguimento da opção pela modalidade de estudo de caso e tendo presente que a metodologia de qualquer investigação deve ser decidida com apoio nas questões que se tencionam investigar, na medida em que são estas que estabelecem o quadro teórico e concetual, nesta investigação procurar-se-á escutar as palavras daqueles que se consideram serem os elementos mais significativos para a compreensão da temática em análise: os professores do 1º CEB, que possibilitarão a hipótese de escutar diferentes/iguais perspetivas sobre uma mesma problemática.

Dando ênfase às palavras de Lessard-Hebert (1994: 77-78), ao referir que “a validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados”, procurar-se-á descrever o



caminho traçado e a metodologia empregue na recolha dos dados que dão origem às considerações finais deste estudo.

Como já foi referido, um aspeto importante do estudo de caso é a utilização de múltiplas fontes de evidência que convergem no mesmo sentido, por isso, neste método, o investigador pode utilizar técnicas de recolha de dados diversificadas, tanto quantitativas como qualitativas (Yin, 2005). Assim, para este trabalho de investigação, serão adotadas como técnicas de recolha de dados a ***consulta documental*** e a utilização de ***inquéritos por questionário***.

A investigação principia com a *consulta documental*. Esta é uma estratégia metodológica de obtenção de informação, através de uma variedade de documentos que não receberam nenhum tratamento científico, de forma a validar as evidências, as observações e os dados recolhidos ou ainda para acrescentar novas informações ao estudo (Ozga, 2000), pelo que faz parte da heurística da investigação (Albarello et al., 1997). A consulta e análise de documentos oficiais do Agrupamento de Escolas X (Projeto Educativo, site oficial do Agrupamento, Regulamento Interno e documentação administrativa e pedagógica referente às AEC) permitem caracterizar o Agrupamento, bem como compreender a forma como estão a ser organizadas e estruturadas as AEC. As informações daí extraídas são consideradas cruciais para cumprir os objetivos definidos nesta investigação.

A recolha de informação através de um *inquérito por questionário*, destinado aos professores do 1º CEB, é outra das opções utilizadas, considerando-se como características e vantagens: o anonimato, a flexibilidade no horário de preenchimento, na respetiva recolha e a economia de recursos. Este é um instrumento de recolha de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (Marconi & Lakatos, 1988), é o “*suscitar de um conjunto de discursos individuais, interpretá-los e generalizá-los*” (Ghiglione & Matalon, 1995: 2). Uma vez que não permite interação entre entrevistado e entrevistador, o inquérito por questionário encerra-se em si mesmo, limita a possibilidade de fazer novas perguntas e de aprofundar determinados aspetos e a análise de conteúdo dependerá apenas da linguagem escrita utilizada (Queirós, 2012).

Apesar de constituir um procedimento frequentemente utilizado em abordagens quantitativas, é também utilizado em estudos com características qualitativas e constitui uma forma rápida e relativamente económica de recolher um determinado tipo de informação acerca do que acontece no momento (Bell, 2004; Cohen & Manion, 1989). Pode ser aplicado a um grande número de sujeitos, garante o anonimato e não precisa de ser respondido de imediato (Correia & Pardal, 1995).

O inquérito por questionário é elaborado a partir de diversas fases descritas por Almeida & Pinto (1990):

- a) planificação do questionário, referente à definição dos objetivos, das hipóteses e concetualização dos conceitos e delimitação do campo de estudo;
- b) preparação do instrumento de recolha de dados, onde se elabora o questionário, e se verifica, através do pré-teste, se o tipo, a forma e a ordem das perguntas é adequada;
- c) trabalho no terreno, ou seja, é referente ao momento da distribuição e recolha dos questionários na sua forma definitiva;
- d) apresentação dos resultados, que se baseia na composição do relatório do questionário;
- e) análise dos resultados e elaboração das conclusões.

Os dados recolhidos no inquérito por questionário constituem matéria para tratamento estatístico, cujo objetivo fundamental é o de recolher uma série de informações da mesma natureza, permitindo desse modo que se tenha uma visão global da variação dessas informações, e se proceda à elaboração das respetivas conclusões.

## **2.1. Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário, apresentado no Anexo 2 e destinado aos 40 professores do 1º CEB do Agrupamento de Escolas X, foi elaborado tendo por base a bibliografia consultada para a elaboração deste estudo e subjacentes os

objetivos propostos aquando da formulação do problema. Para a sua conceção e aplicação foram seguidas as seguintes etapas:

- 1ª Etapa:** através da consulta documental, e tendo sempre por base os objetivos propostos aquando da formulação do problema, elaboram-se as questões, de resposta fechada, encontram-se as respetivas possibilidades de resposta e delimita-se o campo de estudo;
- 2ª Etapa:** realiza-se o pré-teste com o objetivo de medir o grau de compreensão e aceitação do mesmo, descobrir problemas e eliminar questões irrelevantes. A este propósito, Ghiglione & Matalon (1995: 157) lembram que o investigador deve aplicar o questionário *“em pequena escala e em condições tanto quanto possível idênticas à da sua aplicação definitiva”*. Neste sentido, o questionário foi testado num pequeno grupo de 3 docentes do 1º CEB, de forma a aferir se o tipo, a forma e a ordem das perguntas é adequada e percetível;
- 3ª Etapa:** após a reformulação de questões pontuais, sugeridas quer pelo orientador do estudo quer pelo grupo de pré-teste, e tendo-se verificado facilidade na compreensão do questionário, define-se o modo de distribuição e o respetivo prazo de entrega, que conta com o apoio inestimável dos Coordenadores de Ano;
- 4ª Etapa:** a distribuição e recolha dos questionários, na sua forma definitiva, decorre durante o mês de maio, junto dos 40 docentes do 1º CEB que integram o Agrupamento de Escolas X;
- 5ª Etapa:** para a análise dos resultados, recorre-se ao programa SPSS Statistics;
- 6ª Etapa:** apresentação, análise e discussão dos resultados e elaboração das respetivas conclusões.

O inquérito por questionário, elaborado para este estudo, trata-se de um instrumento com uma estrutura simples, contém 12 questões claras e um

vocabulário acessível e familiar ao público-alvo, como se pôde constatar através do pré-teste realizado. Encontra-se estruturado em dois eixos de análise: um relativo às características pessoais dos inquiridos e outro referente a questões relacionadas com o funcionamento das AEC, tendo sempre como principal objetivo conhecer a opinião que os professores têm sobre estas atividades e sobre a forma como influenciam o comportamento dos alunos na sala de aula. As instruções são objetivas, as perguntas espaçadas entre si, os quadrados utilizados para as respostas encontram-se situados abaixo ou do lado direito e a ordem das perguntas obedece a um grau crescente de dificuldade e/ou complexidade. Das possibilidades de resposta apresentadas escolhe-se a opção assinalando com um X.

Neste estudo, o questionário é preenchido pelos próprios respondentes e, por isso, chama-se de administração direta (Quivy & Campenhoudt, 1998). A distribuição, preenchimento e recolha decorre no mês de maio, na reunião ordinária dos Conselhos de Ano, e conta com a colaboração dos respetivos Coordenadores de Ano que desde logo se disponibilizaram para cooperar em todo o processo solicitado pela investigadora.

Após a distribuição dos 40 questionários, foram entregues, à investigadora, 36 questionários inteiramente preenchidos, o que corresponde a uma taxa de representação de 90% dos docentes inquiridos, pelo que se considera que a adoção desta técnica foi adequada.

## **2.2. Tratamento Estatístico**

*“A análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário”* (Quivy & Campenhoudt, 1998: 224). Assim, com recurso ao *software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), os dados recolhidos no inquérito por questionário constituem matéria para tratamento estatístico, de índole descritiva, que tem como objetivo recolher, organizar, resumir, representar e descrever de forma compreensível a informação contida num conjunto de dados (Gonçalves, 2009).

Os resultados estão apresentados no Capítulo V a seguir, bem como as conclusões no Capítulo VI.

## **Resumo**

Este capítulo faz o enquadramento metodológico e caracteriza o método e as técnicas de recolha e tratamento de dados escolhidos para esta investigação: o estudo de caso, a consulta documental e o inquérito por questionário.



---

## **CAPÍTULO V**

### **Investigação Empírica**

---

*“O desenvolvimento pleno e harmonioso de cada criança está ligado com a relação escola, família e comunidade (...)”*

*(Moço, 2009: 44)*

## **1. Caracterização do Agrupamento de Escolas X**

### **1.1. Caracterização do meio<sup>2</sup>**

Este estudo desenvolve-se no decorrer do ano letivo de 2013/14, no Agrupamento de Escolas X, sedado num concelho da zona centro do país.

O concelho, criado em 1835, encontra-se situado no cruzamento dos eixos viários mais importantes do país, pelo que beneficia de uma posição geoestratégica ímpar. Possui uma área de, aproximadamente, 160 km<sup>2</sup> e, após a última reorganização administrativa nacional, é administrativamente composto por seis freguesias, sendo que a zona de influência do Agrupamento de Escolas X abrange quatro dessas freguesias.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, a população residente totaliza, em 2011, 25 252 habitantes, 12 230 homens e 13 022 mulheres, dos quais 18,10% têm mais de 65 anos e 15,42% são crianças ou adolescentes. Entre 2001 e 2011, anos em que se realizaram os dois últimos censos, o concelho apresentou um aumento da população residente em cerca de 600 habitantes a que corresponde um aumento de 2,50%, atingindo-se uma densidade populacional de 160 hab./km<sup>2</sup>.

A parte sul do concelho caracteriza-se por ser essencialmente rural, predominando, como principal atividade económica, a agricultura. No entanto, o setor secundário é o que tem maior representatividade, com 56% da população ativa, o setor primário ocupa apenas 14% da população ativa e no setor terciário ocupam-se 30%.

Predominam empresas de pequena e média dimensão, ligadas, maioritariamente, à indústria transformadora de que assume especial importância a fabricação de produtos metálicos, indústrias básicas de metais não ferrosos, indústria têxtil e indústria de madeira. As atividades do setor secundário mais exercidas no Município são a fundição, as confeções, a metalomecânica, o fabrico de equipamentos vários, a transformação de madeiras, o fabrico de papel, o fabrico e restauro de mobiliário, a produção cerâmica, entre outras.

---

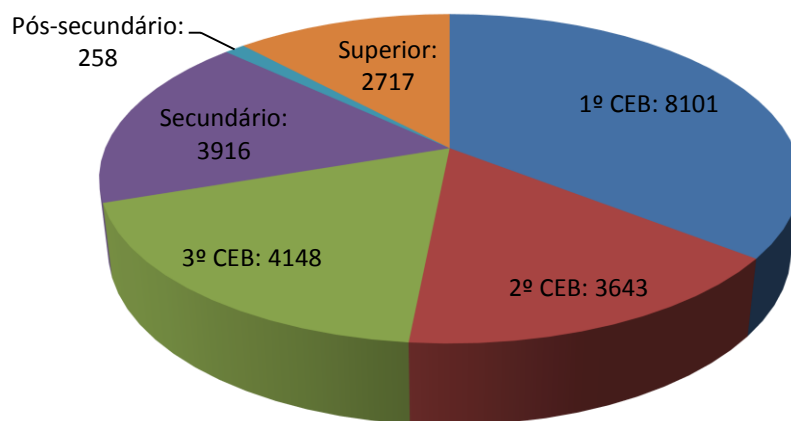
<sup>2</sup> Fontes: Instituto Nacional de Estatística e site oficial do município, não identificado para manutenção do anonimato.



Da população economicamente ativa, cerca de 90,1% está empregada, o que corresponde a uma taxa de desemprego de cerca de 9,9%, enquanto o território português apresenta uma taxa de desemprego na ordem dos 15,1%.

Quanto ao nível de escolaridade da população deste concelho cifra-se em 8 101 pessoas com o 1º CEB, 3 643 com o 2º CEB, 4 148 com o 3º CEB, 3 916 com o ensino secundário, 258 com ensino pós-secundário e 2 717 com o ensino superior (ver Gráfico I). A taxa de analfabetismo ronda os 4,20%.

**Gráfico I. Nível de escolaridade.**



Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE)

De salientar que, nos últimos anos, a rede educativa concelhia tem sido alvo de investimentos nos equipamentos e instalações, através da construção de 3 novos Centros Escolares e de uma Escola Básica 1/2 (1º e 2º Ciclos) e ainda através da requalificação das 8 Escolas do 1º CEB existentes.

## 1.2. Caracterização do Agrupamento<sup>3</sup>

A motivação subjacente à escolha do Agrupamento de Escolas X para a realização do estudo empírico justifica-se pelo facto de se encontrar na área de residência e de trabalho da investigadora, o que por si só configura um fator facilitador de todas as diligências.

Criado a 28 de junho de 2012, por Despacho do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, a unidade orgânica do Agrupamento de Escolas X resultou da agregação de dois dos três agrupamentos escolares anteriormente existentes no concelho. Abrange uma superfície territorial de cerca de 101,78 km<sup>2</sup>, o que corresponde a 64,09% da área total do município (158,8 km<sup>2</sup>). A restante área do município (57,03 km<sup>2</sup>) encontra-se afeta a outro Agrupamento de Escolas e corresponde a 35,91% da área total.

Os órgãos de administração e gestão da Escola são o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo que se encontram organizados pedagógica e administrativamente de forma a assegurar o exercício da autonomia cultural, pedagógica e administrativa.

Ao nível de equipamentos educativos, o Agrupamento de Escolas X é constituído por 6 Jardins de Infância, 4 Escolas do 1º CEB, 2 Centros Escolares (Jardim de Infância e 1º CEB), 1 Escola Básica Integrada (1º, 2º e 3º Ciclos), 1 Escola Básica com 1º e 2º Ciclos e 1 Escola do 3º Ciclo e Secundário.

No ano letivo 2013/2014, o Agrupamento é composto por 2 076 alunos, 229 docentes e 79 não docentes.

De forma mais precisa e pelos dados disponibilizados no Projeto Educativo, no ano letivo de 2013/2014 a população discente do Agrupamento encontra-se subdividida por: 11 grupos na Educação Pré-Escolar, 33 turmas no 1º Ciclo, 17 turmas no 2º Ciclo, 25 turmas no 3º Ciclo, sendo 1 do Curso de Educação e Formação (CEF), e 20 turmas no ensino secundário, sendo 9 do ensino regular e 11 do ensino profissional.

---

<sup>3</sup> Fontes: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X e site institucional do Agrupamento de Escolas X, não identificado para manutenção do anonimato.

**Quadro VI. População discente por nível de ensino (2013/2014)**

	Pré	1º Ciclo	2ºCiclo	3º Ciclo	Secundário	Profissional	CEF	Total
<b>Total de alunos</b>	206	668	332	463	200	187	20	2076

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X

Pela análise do quadro, verifica-se que é no 1º CEB que se concentra o maior número de alunos a frequentar este Agrupamento de Escolas.

**Quadro VII. População discente na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (2013/2014)**

Educação Pré-escolar		Ensino Básico											
		1º ano	2º ano	3º ano	4º Ano	5º Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	PCA	CEF	EFA
Total	206	167	186	156	159	144	188	176	158	129	-	20	-

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X

**Quadro VIII. População discente no Ensino Secundário (2013/2014)**

Ensino Secundário						
	Regular			Profissional		
	10º Ano	11º Ano	12º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Total	83	53	64	80	50	57

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X

Os 229 profissionais que integram o corpo docente encontram-se subdivididos pelos diferentes departamentos curriculares e níveis de ensino:

**Quadro IX. Corpo Docente**

Departamentos	Nº de docentes
Educação Pré-Escolar	17
1º Ciclo	40
Línguas	43
Ciências Sociais e Humanas	20
Matemática e Ciências Experimentais	51
Expressões	58
<b>Total</b>	<b>229</b>

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X

**Quadro X. Número de docentes por nível de ensino**

Nível de ensino	Nº de Docentes/Técnicos
<b>Educação Pré-Escolar</b>	<b>17</b>
<b>1º Ciclo</b>	<b>40</b>
<b>2º Ciclo</b>	<b>45</b>
<b>3º Ciclo</b>	<b>110</b>
<b>Secundário</b>	
<b>Educação Especial</b>	<b>17</b>
<b>Total</b>	<b>229</b>

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X

Relativamente ao tipo de vínculo laboral do corpo docente poder-se-á afirmar que a maioria pertence ao Quadro de Agrupamento, o que poderá indiciar uma maior estabilidade dos profissionais que ali exercem a sua função pedagógica, como se poderá observar no Quadro XI.

**Quadro XI. Tipo de vínculo do corpo docente**

Tipo de Vínculo	Nº de docentes
<b>Quadro de Agrupamento</b>	165
<b>Quadro de Zona Pedagógica</b>	25
<b>Contratado</b>	39
<b>Total</b>	<b>229</b>

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X

O pessoal não docente, em exercício de funções neste Agrupamento de Escolas, está devidamente especificado no quadro XII:

**Quadro XII. Distribuição do pessoal não docente**

Categoria	Nº
<b>Coordenadora Técnica</b>	1
<b>Técnico Superior</b>	2
<b>Assistente Técnico</b>	10
<b>Assistente Operacional</b>	65
<b>Encarregado Operacional</b>	1
<b>Total</b>	<b>79</b>

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X

Para além dos profissionais acima referidos, exerce funções, neste Agrupamento de Escolas, uma psicóloga que presta apoio psicopedagógico a alunos e professores.

No respeitante à formação académica, o Agrupamento de Escolas X dispõe de uma oferta educativa completa: ensino pré-escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo, ensino secundário e pós-secundário.

Ao nível de 3º Ciclo, existe um CEF de nível 3 (Serviço de Mesa), para dar resposta aos educandos que não se identificam com a formação orientada apenas para prosseguimento de estudos, mas que também pretendem obter uma formação direcionada para uma área profissional.

No ensino secundário, uma panóplia variada de cursos abre um amplo conjunto de opções profissionais aos alunos, tanto para a vida ativa, como para o prosseguimento de estudos. O Quadro XIII mostra-nos essa realidade.

**Quadro XIII. Oferta Educativa**

Nível de Ensino	Curso
Ed. Pré-escolar	Educação Pré-Escolar
Ensino Básico	1º Ciclo do Ensino Básico 2º Ciclo do Ensino Básico 3º Ciclo do Ensino Básico
Ensino Secundário	Ciências e Tecnologias
	Ciências Socioeconómicas
	Línguas e Humanidades
Cursos de Educação e Formação	Serviço de Mesa
Cursos Profissionais	Técnico de Apoio à Infância Técnico de Comércio Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos Técnico de Manutenção Industrial – Eletromecânica Técnico de Multimédia
EFA	Técnico de Turismo Ambiental e Rural (de nível secundário)

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X

Nos tempos não letivos ou nos tempos livres em que permanecem na escola, os alunos, dos 2º e 3º Ciclos e Secundário, têm ao seu dispor uma panóplia de atividades desenvolvidas em projetos e clubes onde podem frequentar dança, floresta, leitura e escrita, multimédia, música, rádio, teatro e xadrez. Ao nível do Desporto Escolar dispõem de atividades rítmicas e expressivas, futsal, natação e voleibol.

No âmbito da Ação Social Escolar, beneficiam de auxílios económicos 909 alunos (43,8%); destes, 484 são do escalão A (23,3%) e 425 do escalão B (20,5%), o que é revelador de algumas assimetrias socioeconómicas.

#### Quadro XIV. Auxílios económicos

Beneficiários Ação Social Escolar			
Escalões	A	B	Total
Nº	484	425	909

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X

#### Quadro XV. Número de alunos a beneficiar de auxílios económicos, por ciclo de ensino

	Pré-escolar		1º CEB		2º CEB		3º CEB		Secundário		Total
Escalões	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	909
N.º	52	39	181	134	97	75	103	111	51	66	

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X

Relativamente às minorias étnicas, é já significativo o número de alunos pertencentes à comunidade cigana, nomeadamente no 1º CEB, pois à medida que se avança na escolaridade o número de alunos pertencente a esta etnia vai diminuindo. Tal facto poder-se-á justificar pela resistência à frequência escolar, especialmente em níveis de ensino mais elevados, e pela desvalorização da escolarização, dado que aos olhos desta comunidade a escola ainda é vista como uma ameaça à continuidade das tradições e à unidade do povo cigano (Ramos, 2011). Por este motivo, a direção do Agrupamento de Escolas X, sensível à temática, tem organizado diversas ações de sensibilização, workshops e ações de

formação com o intuito de preparar/sensibilizar os docentes para esta realidade e dar a conhecer as boas práticas que vão surgindo noutros Agrupamentos Escolares, nomeadamente, ao nível da intervenção social com comunidades ciganas.

**Quadro XVI. Alunos pertencentes a minorias étnicas**

<b>Pré-escolar</b>	<b>1ºCiclo</b>	<b>2º ciclo</b>	<b>3ºciclo</b>	<b>Secundário</b>	<b>Total</b>
<b>7</b>	28	17	7	-	59
<b>3,4%</b>	4,2%	5,1%	1,5%	-	2,8%

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X

No sentido de uma maior ligação Escola-Comunidade e para o desenvolvimento de projetos, iniciativas e apoios, o Agrupamento tem estabelecido diversos protocolos e parcerias com entidades locais (IPSS's, clubes desportivos, associações culturais e recreativas, Bombeiros, Câmara Municipal, Instituto do Emprego e Formação Profissional, Centro de Formação de Professores, Centro de Saúde, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, empresas, Escola Segura, Juntas de Freguesia, Núcleo Local de Inserção, entre outros) o que permite uma melhor relação com o meio, reforça o trabalho colaborativo entre parceiros e potencia uma melhor educação.

### **1.3. A indisciplina no Agrupamento<sup>4</sup>**

Através da análise dos registos de ocorrência do Agrupamento de Escolas X constata-se que os incidentes que lhes deram origem são de pouca gravidade cingindo-se, na sua maioria, em cerca de 61,4% dos casos, a comportamentos que causam perturbação ao normal e regular desempenho da aula com conversas pontuais entre pares, risos, gestos, posturas incorretas, deslocações não autorizadas na sala, brincadeiras e recusa em colaborar nas tarefas propostas, que Amado (1998) designa por *desvios às regras de produção*. Os comportamentos esporádicos de insultos e agressões a pares, que ocorrem sem intenção deliberada de magoar os outros, constituem 12% das ocorrências

<sup>4</sup> Fonte: Relatório da Equipa de Disciplina e Gestão de Conflitos do Agrupamento de Escolas X

sinalizadas. Apenas 6,6% dos registos são considerados comportamentos intencionais e agressivos entre pares, mas não sistemáticos, não havendo situações de *bullying* assinaladas. 20% dos registos de ocorrência cingem-se a comportamentos que envolvem problemas de relacionamento entre professor e aluno, que visam enfrentar a pessoa, a autoridade do docente e a respeitabilidade da comunidade escolar, tais como grosserias, obscenidades, desobediência ostensiva, humor destrutivo, risos sarcásticos, contestação e arrogância, que Amado & Freire (2005) designa por *incivilidades*.

Da totalidade destes registos de ocorrência é de salientar que apenas 5,4% se referem a comportamentos de indisciplina perpetrados por alunos do 1º CEB, sendo que, na sua maioria (4%), são considerados comportamentos insultuosos e agressivos a pares ocorridos esporadicamente. Há apenas o registo de um aluno do 1º CEB que apresenta problemas ao nível do relacionamento, obediência e respeitabilidade aos adultos de referência (professores e assistentes operacionais).

A Equipa de Disciplina e Gestão de Conflitos deste Agrupamento considera que na génese da indisciplina são identificadas lacunas ao nível das competências sociais dos alunos, que se manifestam em infrações às normas e regras estabelecidas no Regulamento Interno. Assim, e no âmbito de uma estratégia de intervenção, prevenção e combate a este tipo de comportamentos que tanto afligem e perturbam os professores (Ferreira, 2003), esta Equipa propõe ações de formação e criação de espaços de discussão e debate para professores, alunos, assistentes operacionais, pais e encarregados de educação, sobre os temas da indisciplina, clima e cultura de escola, participação e cidadania.

## **2. A organização das AEC no Agrupamento de Escolas X<sup>5</sup>**

Pela análise documental encetada, conclui-se que a entidade promotora das AEC, no Agrupamento de Escolas X, é a própria unidade orgânica de educação, adotando a gestão exclusiva de toda a organização, gestão, operacionalização e monitorização das atividades (contratação, definição de horários, tipos de contrato

---

<sup>5</sup> Fontes: Projeto Educativo e Serviços Administrativos do Agrupamento de Escolas X



e pagamento aos professores, compra e distribuição de material didático duradouro e de desgaste, etc.).

Todas as turmas do 1º CEB iniciam a sua atividade às 9h interrompendo, para o almoço, às 12h20. Reiniciam as atividades curriculares às 14h e finalizam às 16h. Após 30 minutos de intervalo, as AEC têm início às 16h30 e decorrem até às 17h30, ou seja, os alunos inscritos usufruem de 60 minutos diários de uma das atividades disponibilizadas neste Agrupamento, e que estão devidamente previstas no Plano Anual de Atividades.

Sob proposta do Conselho Pedagógico e definidas em Conselho Geral, o Agrupamento de Escolas em análise desenvolve atividades que incidem nos domínios desportivo, científico, de ligação da escola com o meio e da língua inglesa. No domínio da língua inglesa propicia o ensino do Inglês aos alunos dos 3º e 4º anos, com a duração de 120 minutos semanais; no domínio desportivo todos os alunos usufruem de Atividade Física e Desportiva durante 120 minutos semanais; no domínio científico os alunos dos 1º e 2º anos têm ao dispor a atividade de Jogos Didáticos (60 minutos semanais); no que concerne ao domínio da ligação da escola com o meio desenvolve-se a atividade Conhecer Costumes e Tradições, com 120 minutos semanais para os alunos dos 1º e 2º anos e 60 minutos semanais para os alunos dos 3º e 4º anos. De forma a conhecer, mais aprofundadamente, os objetivos/conteúdos a desenvolver em cada uma das atividades promovidas por este Agrupamento de Escolas, *junto se anexam* as respetivas planificações (Anexo 4), que foram elaboradas em reunião de grupo dos docentes que lecionam as diferentes atividades e, posteriormente, aprovadas em Conselho Pedagógico.

No ato da matrícula ou da renovação da matrícula, o Agrupamento procede ao levantamento do número de alunos que estarão interessados em frequentar as AEC, no ano letivo seguinte, através do preenchimento do formulário da inscrição que se anexa (Anexo 1), ficando os alunos inscritos na totalidade de atividades disponibilizadas. Posteriormente são constituídas as respetivas turmas, preferencialmente por alunos do mesmo ano de escolaridade ou, nessa impossibilidade, por alunos dos 1º/2º anos e 3º/4º anos.

No ano letivo 2013/2014, encontram-se inscritos, nas AEC, 537 alunos: 259 oriundos dos 1º e 2º anos de escolaridade e 278 dos 3º e 4º anos de

escolaridade, repartidos por 30 turmas. Conclui-se, portanto, que cerca de 80% da população discente está inscrita neste programa.

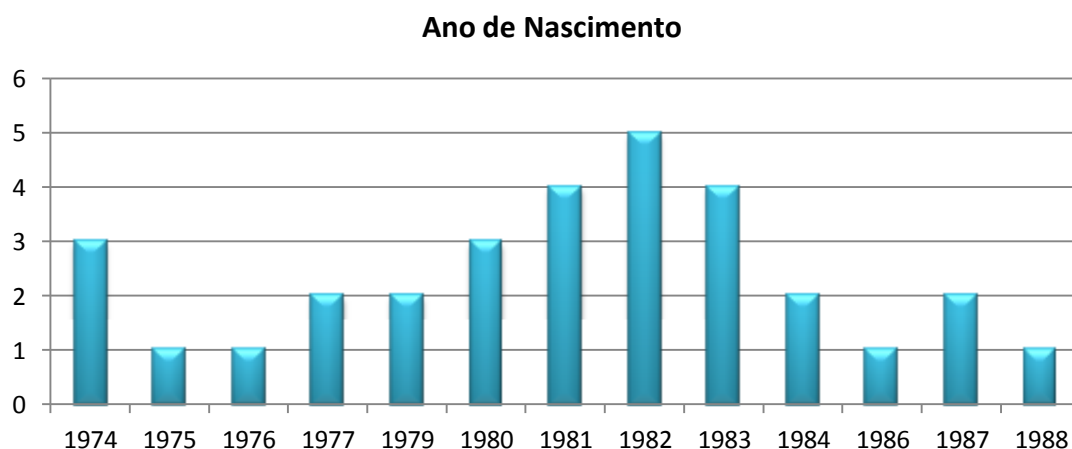
Dado que o AE não possui docentes do quadro para afetar às AEC, o recrutamento dos técnicos necessários ao desenvolvimento das atividades é efetuado nos termos do Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro, sendo que o processo de divulgação e seleção tem como suporte uma aplicação informática concebida pela Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação, o *Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação*. Após a seleção dos candidatos, especialmente habilitados para o efeito, é realizado um contrato de trabalho a termo resolutivo certo, a tempo parcial, com a duração mínima de 30 dias, que caduca no termo do ano letivo a que respeita.

Os encargos com estes profissionais são incluídos na Requisição de Fundos de Pessoal, tendo como remuneração base, o correspondente, no máximo, ao índice 126 (1145,79€) para os licenciados e ao índice 89 (809,33€) para os não licenciados, pelo que o limite máximo do custo/hora se cifra nos 10,58€, a que acresce os respetivos encargos sociais: subsídio de refeição (4,27€/dia), Segurança Social ou Caixa Geral de Aposentações (23,75%) e Assistência na Doença aos Servidores do Estado (ADSE) (3,5%). A remuneração mensal destes técnicos é calculada na proporção do período normal de trabalho semanal, pelo que, em média, auferem cerca de 280€ mensais.

Para a implantação das AEC, foram contratados 30 profissionais: 15 lecionam “Atividade Física e Desportiva” e “Jogos Didáticos”; 8 lecionam a atividade “Conhecer Costumes e Tradições” e 7 lecionam “Inglês”. Afeto ao Agrupamento está também um docente, com horário-zero, para que possa proceder às necessárias substituições.

Todos estes profissionais, com idades compreendidas entre os 26 e os 40 anos, possuem experiência ao nível das AEC (conforme Gráfico II).

**Gráfico II. Idade dos docentes das AEC**



Fonte: Serviços Administrativos do Agrupamento de Escolas X

Relativamente às habilitações literárias dos docentes contratados, verifica-se que 2 possuem o grau de mestrado, 3 possuem pós-graduações e 26 são detentores do grau de licenciatura.

Quanto à articulação dos docentes das AEC com os docentes das atividades curriculares, revela-se como sendo uma “articulação burocrática” com reuniões trimestrais para balanço e avaliação das atividades desenvolvidas e troca de experiências em termos pedagógicos.

A avaliação dos alunos é realizada na aplicação informática do Agrupamento de Escolas X, segundo determinados parâmetros predefinidos: pontualidade, assiduidade, comportamento, empenho, participação, aplicação de conhecimentos e relacionamento interpessoal. Esta avaliação incorpora o registo de avaliação de cada aluno, pelo que será arquivada no seu processo individual, depois da tomada de conhecimento pelo encarregado de educação.

### **3. Apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos**

De seguida, são apresentados, analisados e interpretados os resultados da investigação empírica encetada, atendendo aos objetivos definidos e aos recursos metodológicos utilizados para compreender se, na perspetiva dos docentes do 1º CEB, a frequência das AEC tem contribuído para o aumento da indisciplina dos

alunos deste nível de ensino. No total, foram recolhidos 36 inquéritos por questionário de professores do 1º CEB de um mesmo Agrupamento de Escolas.

**Quadro XVII. Idade dos inquiridos**

<b>Idade dos inquiridos</b>			
		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Válido</b>	31 a 40 anos	22	61,1
	41 a 50 anos	10	27,8
	mais de 50 anos	4	11,1
	<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

Pela análise do quadro, verifica-se que a maioria dos professores inquiridos (61,1%) tem entre 31 e 40 anos. Valor que, de acordo com o relatório da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) *TALIS 2013*, se encontra abaixo da média nacional que ronda os 44,7 anos de idade (Petronilho, 2014).

**Quadro XVIII. Género dos inquiridos**

<b>Género dos inquiridos</b>			
		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Válido</b>	Masculino	7	19,4
	Feminino	29	80,6
	<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

Através da análise do quadro XVIII, verifica-se que os inquéritos foram predominantemente preenchidos por docentes do género feminino (80,6%). Valor que, de acordo com os dados emitidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2012), se encontra um pouco abaixo da média nacional onde, no caso particular do 1º CEB, a taxa de feminidade ronda os 86,3%.

**Quadro XIX. Situação profissional dos inquiridos**

Situação profissional dos inquiridos			
		N	%
Válido	Quadro de Zona Pedagógica	9	25,0
	Quadro de Agrupamento	27	75,0
	Total	36	100,0

Verifica-se que 75% dos professores inquiridos pertencem ao Quadro de Agrupamento e 25% ao Quadro de Zona Pedagógica, não existindo docentes em regime de contratação, pelo que se constata estabilidade do corpo docente.

**Quadro XX. Habilitações académicas dos inquiridos**

Habilitações académicas dos inquiridos			
		N	%
Válido	Bacharelato	2	5,6
	Licenciatura	33	91,7
	Mestrado	1	2,8
	Total	36	100,0

Uma clara maioria dos docentes (91,7%) possui como habilitações académicas o grau de licenciatura, sendo residuais outros graus académicos como o mestrado (2,8%) ou o bacharelato (5,6%).

**Quadro XXI. Tempo de serviço dos inquiridos**

Tempo de serviço dos inquiridos			
	N	%	
Válido	5 a 10 anos	7	19,4
	11 a 15 anos	7	19,4
	16 a 20 anos	14	38,9
	mais de 25 anos	8	22,2
	Total	36	100,0

Pela análise do quadro verifica-se que a maioria dos docentes possui entre 16 a 20 anos de serviço (38,9%), sendo ainda de referir que 22,2% dos inquiridos tem mais de 25 anos de serviço. Tais valores enquadram-se na média nacional que está em torno de 19,4 anos de experiência profissional, de acordo com o estudo da OCDE (Petronilho, 2014).

**Quadro XXII. Importância das AEC**

Importância das AEC			
		N	%
Válido	Nada importante	1	2,8
	Pouco importante	14	38,9
	Importante	18	50
	Muito Importante	3	8,3
	Total	36	100,0

O Quadro XXII revela que 58,3% dos docentes consideram *importante e muito importante* a realização das AEC. Embora seja de referir que 41,7% as considerem *pouco* ou *nada importantes*, o que indicia pouco consenso quanto à importância e utilidade de este Programa, o que à partida pode ser considerado contraproducente dado que o sucesso de uma medida, projeto ou reforma depende, em grande escala, da motivação daqueles que a irão operar.

**Quadro XXIII. Influência das AEC no comportamento dos alunos em sala de aula**

Influência das AEC no comportamento dos alunos em sala de aula			
	N	%	
Válido	Nunca influencia	3	8,3
	Raramente influencia	15	41,7
	Influencia	11	30,6
	Influencia muito	7	19,4
	Total	36	100,0

De acordo com o quadro analisado, depreende-se que, quando questionados sobre a influência que as AEC exercem no comportamento dos alunos em sala de aula, os inquiridos se encontram bastante indecisos. Se 50% considera que *nunca influenciam* ou *raramente influenciam*, os outros 50% considera que as AEC *influenciam* ou *influenciam muito* o comportamento dos alunos em sala de aula.

**Quadro XXIV. Frequência das AEC e o aumento da indisciplina no 1º CEB**

<b>A frequência das AEC contribui para o aumento da indisciplina dos alunos do 1º CEB</b>			
		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Válido</b>	Sim	14	38,9
	Não	22	61,1
	<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

Se a questão anterior suscitou dúvidas e os docentes se encontram claramente divididos, neste quadro constata-se que, quando questionados diretamente sobre a relação existente entre as AEC e a indisciplina, a maioria dos inquiridos (61,1%) não considera que a frequência das AEC tenha contribuído para o aumento da indisciplina dos alunos do 1º CEB. Pelo que se pode depreender que, de acordo com os inquiridos, as AEC podem influenciar o comportamento dos alunos em sala de aula, mas não extravasar propriamente para situações de indisciplina.

**Quadro XXV. Problemas disciplinares mais relevantes surgidos após implantação das AEC**

<b>Problemas disciplinares mais relevantes surgidos após implantação das AEC</b>		
<b>Problemas disciplinares</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Irrequietude	12	85.7
Desinteresse	11	78.6
Deslocações não autorizadas na sala	9	64.3
Conversas com os colegas	9	64.3
Desobediência a professores e/ou assistentes operacionais	9	64.3
Postura inadequada na sala de aula	9	64.3
Recusa em executar tarefas solicitadas	8	57.1
Provocação a colegas ou professor	7	50
Violência entre pares	7	50
Ameaças ou insultos a colegas, funcionários, professores	5	35.7
Comentários descontextualizados	5	35.7
Danifica materiais e/ou mobiliário	3	21.4
<i>Bullying</i>	2	14.3
Outro	1	7.1

De entre o total de 14 docentes que considera que a frequência das AEC contribui para o aumento da indisciplina, as problemáticas mais apontadas em termos comportamentais são a *irrequietude* (85,7%) e o *desinteresse* (78,6%). As *deslocações não autorizadas* e a *postura inadequada na sala de aula*, as *conversas com os colegas*, a *desobediência aos adultos de referência (professores e assistentes operacionais)* e a *recusa em executar as tarefas solicitadas* são outros dos problemas disciplinares mais frequentemente assinalados pelos inquiridos. Daqui se conclui que os fatores relacionados com a alteração dos ritmos de aprendizagem e de concentração dos alunos são aqueles que mais preocupam os professores que participaram neste estudo e que, de acordo com Amado (1998), se inserem no grupo dos "*desvios às regras de produção*", ou seja, incidentes que causam perturbação ao bom funcionamento e regular desempenho da aula.



Quadro XXVI. Potencialidades das AEC

Potencialidades das AEC		
	N	%
Apoio prestado à família no período laboral	19	26,4
Promove atividades que completam/enriquecem currículo	12	16,6
Alarga a formação das crianças	12	16,6
Oportunidade de aprendizagem do inglês	11	15,3
Contribui para a ocupação integral dos alunos no espaço escolar	9	12,5
Permite contacto com diferentes professores	3	4,2
Assegura a confiança das famílias no sistema educativo	2	2,8
Igualdade de oportunidades no acesso à educação	1	1,4
Combate o abandono escolar	1	1,4
Diminui impacto da entrada no 2º CEB	1	1,4
Melhora os resultados e o rendimento escolares	1	1,4
Privilegia aspetos menos abordados na parte curricular	-	-
Melhora a qualidade e a organização do serviço público de educação	-	-
Outra	-	-
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

De entre as potencialidades das AEC elencadas (cada inquirido deveria indicar apenas duas), cerca de um quarto dos inquiridos destacou o *apoio prestado às famílias durante o horário laboral*, ao permitir a permanência dos alunos na escola durante, no mínimo, oito horas diárias. Esta é uma medida socialmente relevante que visa responder às necessidades atuais das famílias portuguesas através da prestação de um serviço que complementa a ocupação diária dos alunos perante a “ausência de políticas assentes na conciliação entre a vida familiar, profissional e escolar” (Cardoso, 2010: 8).

Cerca de 16,6% dos inquiridos indicou o facto de *promover atividades que completam e enriquecem o currículo* e que *alargam a formação das crianças*, fatores que contribuem para a equidade e inclusão social e democratização cultural já que as crianças procedentes de meios sociais mais desfavorecidos têm acesso gratuito a uma panóplia de experiências educativas que, anteriormente, apenas preenchiam o dia-a-dia de alguns grupos sociais (Cosme e Trindade, 2007).

*A oportunidade de aprendizagem do Inglês* é outra das potencialidades muito valorizada pelos inquiridos (15,3%). Contudo, é de estranhar que uma das bandeiras de este Programa, o propiciar uma língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade, tenha sido desvalorizada no Despacho n.º 9265-B/2013, que atualmente legisla as AEC, e que deixa ao livre arbítrio do AE a oferta, ou não, do ensino do Inglês. Para além das assimetrias criadas entre alunos provenientes de diferentes realidades escolares, os que têm contacto com a língua inglesa e os outros que não têm essa possibilidade, subverte, também, as vantagens elencadas por diversos especialistas quando referem os inúmeros benefícios que existem na aprendizagem de uma segunda língua, desde tenra idade (Gregório et al., 2013). Para além disso, esta disposição legal surge em oposição à proposta apresentada pela ANMP e pelo Sindicato de Professores da Região Centro que propõem que o ensino do Inglês seja desenvolvido dentro do horário letivo e se generalize a todo o 1º CEB com carácter universal e obrigatório (SPRC/RCI, 2007). Proposta que, até à data, não foi satisfeita, no entanto, muito recentemente, foi aprovado em Conselho de Ministros o Decreto-Lei que introduz as medidas necessárias à integração do Inglês como disciplina obrigatória no currículo do 1º CEB, para todos os alunos que ingressem no 3º ano de escolaridade, a partir do ano letivo 2015/2016.

**Quadro XXVII. Vulnerabilidades das AEC**

<b>Vulnerabilidades das AEC</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Torna o dia escolar demasiado longo	18	25
Os alunos ficam mais cansados/apáticos	11	15,3
Reduz os tempos de convívio com a família	8	11,1
Deixa de existir espaço de atividades de tempos livres	7	9,7
Aumenta os comportamentos de indisciplina	6	8,3
Prolonga e intensifica o quotidiano educativo em atividades de ensino formal	6	8,3
As condições de trabalho dos profissionais das AEC são precárias e instáveis	6	8,3
Favorece a fragmentação dos horários	5	7
Altera ritmos de aprendizagem e de concentração/atenção	3	4,2
Favorece a empresarialização da escola pública	1	1,4
Comprime tempos de socialização entre pares	1	1,4
Fraca articulação entre os docentes das AEC e os professores titulares de turma	-	-
Outra	-	-
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

A propósito das vulnerabilidades das AEC (cada inquirido deveria indicar apenas duas), cerca de um quarto dos professores considera que as AEC *tornam o dia escolar demasiado longo*. Para 15% dos respondentes *os alunos que as frequentam ficam mais cansados/apáticos* e 11,1% considera que estas atividades *reduzem os tempos de convívio com a família*, pois grande parte da vida útil das crianças decorre nas escolas, “*motivada por desajustes entre tempos laborais, escolares e pessoais que diminuem ou deterioram a convivência, o gozo de tempo livre e a interação*” (Castro, 2008: 157). Daqui se conclui que as preocupações dos docentes se centram na criança, nas suas motivações e interesses.

De destacar, ainda, que o *aumento da indisciplina* é uma vulnerabilidade apontada apenas por 8,3% dos inquiridos, bastante abaixo dos 38,9% dos docentes que, no Quadro XXIV, responderam que a frequência das AEC tem contribuído para o aumento da indisciplina dos alunos do 1º CEB. Pelo que se

depreende que esta não é uma problemática muito valorizada entre os respondentes.

Verifica-se, ainda, que há uma concentração das escolhas nos itens consagrados às crianças e à aprendizagem. De entre as 3 hipóteses de resposta dedicadas aos docentes e às políticas educativas, apenas 7 inquiridos as assinalam nas suas opções. No entanto, regista-se uma assinalável dispersão das escolhas.

**Quadro XXVIII. Opinião dos professores do 1º CEB relativamente às AEC**

<b>Opinião dos professores do 1º CEB relativamente às AEC</b>							
	<b>N</b>	<b>Concordância</b>		<b>Discordância</b>		<b>Indecisos</b>	
		<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
As AEC são uma boa solução para ajudar a compatibilizar o horário da escola com a disponibilidade das famílias	36	21	58,3	5	13,9	10	27,8
As AEC contribuem para a indisciplina dos alunos nas atividades curriculares que leciona	36	13	36,1	14	38,9	9	25
Os espaços utilizados na realização das AEC são adequados	36	13	36,1	16	44,5	7	19,4
As AEC são motivadoras para os alunos	36	12	33,3	10	27,8	14	38,9
As AEC são uma boa solução para o tempo livre dos alunos	36	11	30,55	14	38,9	11	30,55
A duração diária das atividades é adequada ao nível etário dos alunos	36	11	30,5	15	41,7	10	27,8
As metodologias adotadas e as atividades implementadas nas AEC são adequadas	36	9	25	10	27,8	17	47,2
Todas as atividades disponibilizadas nas AEC têm interesse para a formação dos alunos	36	9	25	16	44,5	11	30,5
Os materiais colocados à disposição dos professores das AEC são suficientes	36	8	22,2	16	44,5	12	33,3
Os alunos revelam bom comportamento durante o desenvolvimento das AEC	36	7	19,4	23	63,9	6	16,7
As AEC devem ser ministradas de igual forma como são dadas as atividades curriculares	36	5	13,9	26	72,2	5	13,9

No sentido de analisar a opinião emitida pelos professores do 1º CEB relativamente às AEC, opta-se por agregar as respostas que apontam no sentido da concordância (*concordo e concordo totalmente*), as respostas que sugerem discordância (*discordo e discordo totalmente*) e a resposta que indica indecisão (*não concordo nem discordo*).

Assim, pela análise do quadro verifica-se que a resposta que obtém maior valor de concordância entre a classe docente (58,3%) prende-se com a vertente social do programa, ou seja, com o facto de *ajudar a compatibilizar o horário laboral das famílias com o horário escolar dos alunos*, o que valida a opinião apresentada na questão anterior, direccionada para as potencialidades do Programa.

A resposta com menor nível de concordância (13,9%) refere-se ao facto de se considerar que as AEC devam ser *ministradas da mesma forma que as atividades curriculares*. Opinião corroborada por Salgado, (2009, citado por Precatado & Carvalho, 2009: 43) ao referir que estas atividades devem ser “*um tempo de aprendizagem mas com características lúdicas e sem stress escolar, [...] onde se pusessem em prática os três D – descansar, divertir e desenvolver*”. Sobre esta temática, Cosme e Trindade (2007) também salientam a possibilidade de “*hiperescolarização da vida das crianças*”, ao propor um conjunto de atividades que têm mais a ver com atividades curriculares e de complemento curricular do que propriamente com atividades de animação dos tempos livres.

Quanto aos itens relacionados com a questão da indisciplina, salienta-se o facto de 63,9% dos inquiridos discordar do facto dos alunos revelarem *bom comportamento durante o desenvolvimento das AEC*, mas quando questionados sobre se as AEC contribuem para a indisciplina dos alunos nas atividades curriculares a dispersão nas respostas atesta a variedade de opiniões existente na classe docente sobre a relação entre a indisciplina e a frequência das AEC (36,1% concorda, 38,9% discorda e 25% está indeciso).

Questões relacionadas com o modo de funcionamento das AEC, nomeadamente com os *materiais colocados à disposição dos professores*, as *metodologias adotadas*, as *atividades implementadas* e o *grau de motivação dos alunos*, suscitam maior indecisão por parte dos docentes inquiridos, o que poderá subentender algum desconhecimento ou até mesmo desinteresse pelo modo

como as AEC estão a ser desenvolvidas e implementadas ou então uma reduzida articulação entre os docentes das AEC e os professores titulares de turma.

Em síntese e pela análise dos dados, conclui-se que a maioria dos docentes inquiridos é do sexo feminino (80,6%), tem entre 31 e 40 anos de idade (61,1%) e como habilitações académicas possui o grau de licenciado (91,7%). Relativamente à situação profissional, todos possuem vínculo laboral à função pública e a grande maioria pertence ao Quadro de Agrupamento (75%), tendo entre 16 a 20 anos de serviço (38,9%).

Metade dos docentes inquiridos considera que as AEC são *importantes*, contudo, é de realçar que um número significativo (38,9%) as considera *pouco importantes*. Este facto indicia pouco consenso quanto à importância e utilidade deste programa. Relativamente à influência que as AEC exercem sobre o comportamento dos alunos em sala de aula, a maioria dos docentes inquiridos (41,7%) considera que estas *raramente influenciam o comportamento dos alunos*, mas um número expressivo considera que estas *influenciam* (30,6%). Pode considerar-se que este assunto não reúne unanimidade no seio dos respondentes.

Já no que se refere à questão central da investigação, quando questionados sobre se a frequência das AEC tem contribuído para o aumento da indisciplina, uma larga maioria dos docentes do 1º CEB (61,1%) afirma que não. Pode depreender-se que, de acordo com os inquiridos, as AEC podem influenciar o comportamento dos alunos em sala de aula mas não extravasar propriamente para situações de indisciplina.

Na opinião dos inquiridos, os problemas disciplinares mais relevantes, surgidos após a implantação das AEC, são a *irrequietude* e o *desinteresse*. Dignas de destaque são também as *deslocações não autorizadas* e a *postura inadequada na sala de aula*, as *conversas com os colegas* e a *desobediência aos adultos de referência*. Atitudes que, de acordo com Amado & Freire (2002), se inserem nos “*desvios às regras de produção*”, ou seja, são atitudes que perturbam o normal desenrolar das atividades letivas e que Araújo (2009: 48) justifica através da “*sobrecarga letiva, dado que as crianças não têm tempo, nem espaço, mas precisam de brincar, então brincam nas aulas, na cantina, à mesa do jantar,*

*nem sempre nos locais mais apropriados, como forma de resistirem à pressão que se lhes coloca”.*

Questionados sobre as potencialidades das AEC, os inquiridos apontam claramente o carácter social do programa, com o *apoio prestado às famílias durante o horário laboral* (26,4%) e ainda a valorização formativa dos alunos, através da *promoção de atividades que complementam e/ou enriquecem o currículo* (16,6%) e que *alargam a formação das crianças* (16,6%), o que subentende os pressupostos iniciais do Programa baseados na qualidade e equidade cultural e social. A *oportunidade de aprendizagem do Inglês* é outra das potencialidades muito valorizada pelos inquiridos (15,3%), o que vem ao encontro da experiência dos restantes países europeus, onde os alunos iniciam o estudo de uma língua estrangeira, em média, entre os 6 e os 9 anos de idade. Tal facto deve-se às inúmeras vantagens em contactar com uma segunda língua logo no início da escolaridade. No entanto, ela só se *“traduz em resultados positivos se o ensino for de qualidade, realizado num ambiente facilitador e se houver continuidade de uns anos para os outros”* (Gregório et al., 2013: 9). Estas condicionantes são pouco valorizadas em Portugal onde o ensino de uma língua estrangeira nunca integrou o currículo nacional e, inclusive, recentemente, deixou de integrar a oferta obrigatória no âmbito das AEC.

O facto de *prolongar e intensificar o quotidiano educativo das crianças* (25%), tornando os *alunos mais apáticos e cansados* (15,3%), acrescido do facto de *reduzir os tempos de convívio familiar* (11,1%) são vulnerabilidades que se destacam nos inquéritos recebidos. Isto porque o processo de institucionalização da infância e da expansão da atividade escolar revela assaz interdependência com as carências da família em detrimento dos interesses e necessidades das crianças. Daqui se conclui que as preocupações dos docentes se centram na criança, nas suas motivações e interesses.

Pela análise dos dados obtidos, os docentes do 1º CEB inquiridos consideram que as AEC são uma *boa solução para ajudar a compatibilizar o horário da escola com a disponibilidade das famílias*, ao permitir a permanência dos alunos na escola durante, no mínimo, oito horas diárias (58,3%). Algo que o estudo de Matthews et al. (2009) destaca ao referir que o Programa das AEC satisfaz as necessidades das famílias e das crianças, até porque consegue uma cobertura

significativa do território continental ao nível da oferta de atividades e da taxa de frequência dos alunos. Contudo, o relatório de acompanhamento (CAP, 2008) dá conta de como o alargamento do “tempo de escola” proporcionado por estas atividades não retira a necessidade de organização de atividades para além do novo horário escolar e para os períodos de interrupção letiva (Natal, Páscoa, verão). A resposta com menor nível de concordância (13,9%) refere-se ao facto de se considerar que as AEC *devem ser ministradas da mesma forma que as atividades curriculares*. Neste sentido, o estudo de Matthews et al. (2009) sugere que sejam fomentadas oportunidades para os alunos descansarem e descontraírem e proporcionadas experiências variadas e estimulantes ao longo do tempo que os alunos permanecem nas escolas. Também Roldão (2008) refere a necessidade de sensatez na gestão do tempo e dos processos, com atividades interessantes, não assimilando o formato de aula da escola curricular, de forma a não fazer das vertentes curricular e extracurricular como “dois mundos incomunicantes” nem transformá-los em “dois mundos iguais”. Quanto aos itens relacionados com a questão da indisciplina, salienta-se o facto de 63,9% dos inquiridos discordar do facto dos alunos *revelarem bom comportamento durante o desenvolvimento das AEC*, mas quando questionados sobre se as AEC *contribuem para a indisciplina dos alunos nas atividades curriculares* a dispersão nas respostas atesta a variedade de opiniões existente na classe docente sobre a relação entre a indisciplina e a frequência das AEC (36,1% concorda, 38,9% discorda e 25% está indeciso). Questões relacionadas com o modo de funcionamento das AEC, nomeadamente com os *materiais colocados à disposição dos professores*, as *metodologias adotadas*, as *atividades implementadas* e o *grau de motivação dos alunos* suscitam maior indecisão por parte dos docentes inquiridos, o que poderá subentender algum desconhecimento ou até mesmo desinteresse pelo modo como as AEC estão a ser desenvolvidas e implementadas ou então uma reduzida articulação entre os docentes das AEC e os professores titulares de turma.

Na resposta às questões elencadas aquando da formulação do problema, sobre a *adequação da duração diária das atividades ao nível etário dos alunos* e sobre a *adequação dos espaços utilizados para a realização das AEC*, verifica-se que uma maioria pouco expressiva, na ordem dos 40% dos docentes inquiridos,



discorda da adequação tanto da duração das atividades como dos espaços utilizados. O que se pode compreender face à opinião já emitida no item referente às vulnerabilidades do Programa, quando referem que as AEC tornam o dia escolar demasiado longo.

Em suma, este estudo vem corroborar o facto de que estas atividades desempenham um papel social de relevo no seio das famílias portuguesas e desmistifica-se a questão da indisciplina associada às AEC, mormente quanto ao alargamento do horário escolar das crianças do 1º CEB, dado que uma expressiva maioria dos inquiridos afirma que a frequência das AEC não aumenta os níveis de indisciplina dos alunos do 1º CEB.

## **Resumo**

Neste capítulo, sempre sob anonimato, é caracterizado o meio e o AE onde se realiza esta investigação empírica e procura-se descrever, criteriosamente, a forma como as AEC são, aqui, organizadas e implementadas. De seguida, e através do recurso ao programa informático SPSS, faz-se a apresentação e análise dos dados obtidos no inquérito por questionário, culminando com a respetiva análise e discussão dos resultados obtidos.



---

## **CAPÍTULO VI**

### **Considerações Finais**

---

*“A educação não cria o homem, ajuda-o a criar-se”*

*(Debesse, 1999: 136)*

## Considerações Finais

Desde a sua implantação, em 2006, que a temática das AEC tem alimentado “ódios e paixões” no seio da comunidade educativa, sendo recorrente e algo contraditória a literatura disponível sobre o tema. Diversas dúvidas persistem, entre as quais a questão central desta investigação que se prende com a relação entre a frequência das AEC e o aumento da indisciplina dos alunos do 1º CEB. A busca pela resposta a esta questão dá azo a esta dissertação, cuja investigação empírica se baseou num estudo de caso, realizado num Agrupamento de Escolas sito na zona centro do país, utilizando-se como instrumentos de recolha de dados a consulta documental e um inquérito por questionário, dirigido aos professores do 1º CEB.

O desafio que à partida parece hercúleo, face à inexperiência da investigadora, culmina num interessante estudo sobre as AEC implantadas em Portugal Continental, apresenta uma visão generalista que os docentes do 1ºCEB têm sobre este Programa e desmistifica, na opinião dos inquiridos, a correlação existente entre a frequência das AEC e o aumento da indisciplina no 1º CEB.

Assim, e pelos dados obtidos, conclui-se que existe pouco consenso, junto dos professores do 1º CEB, face à importância e utilidade deste Programa, o que, à partida, pode ser considerado contraproducente dado que o sucesso de uma medida, projeto ou reforma depende, em grande escala, da motivação daqueles que a irão operar.

Relativamente à influência que as AEC exercem sobre o comportamento dos alunos em sala de aula há, também, uma clara divisão entre os inquiridos. No entanto, se questionados, diretamente, sobre a relação existente entre as AEC e a indisciplina, a maioria dos inquiridos não considera que a frequência das AEC tenha contribuído para o aumento da indisciplina dos alunos do 1º CEB. Pelo que, com o intuito de responder à questão-chave da dissertação, se pode depreender que, de acordo com os inquiridos, as AEC podem influenciar o comportamento dos alunos em sala de aula, mas não extravasar propriamente para situações de indisciplina.

As problemáticas comportamentais mais apontadas são a irrequietude e o desinteresse. As deslocações não autorizadas e a postura inadequada na sala de

aula, as conversas com os colegas, a desobediência aos adultos de referência (professores e assistentes operacionais) e a recusa em executar as tarefas solicitadas são outros dos problemas disciplinares mais frequentemente assinalados pelos inquiridos. Daqui se conclui que os fatores relacionados com a alteração dos ritmos de aprendizagem e de concentração dos alunos são aqueles que mais preocupam os professores que participaram neste estudo e que, de acordo com Amado (1998), se inserem no grupo dos *"desvios às regras de produção"*, ou seja, incidentes que causam perturbação ao bom funcionamento e regular desempenho da aula. Condicionantes que poderão ser agravadas pela frequência das AEC pelo facto de estas serem sobejamente criticadas por prolongarem e intensificarem o quotidiano educativo das crianças em atividades de ensino formal (Ferreira & Oliveira, 2007) e por adotarem um modelo que enfatiza as experiências *"escolocentradas"* (Palhares, 2009). Deste modo, afigura-se necessário compreender se os objetivos previstos no Programa devem ser alcançados através de mais tempos de educação formal ou se o alargamento do tempo de permanência na escola, por parte dos alunos, deve ser desenvolvido através de outras experiências educativas, de carácter fundamentalmente lúdico/recreativo.

De entre as *potencialidades* das AEC destaca-se o apoio prestado às famílias durante o horário laboral. Esta é uma medida socialmente relevante, onde as funções da escola pública se alargam e adaptam com o intuito de tentar responder às necessidades das famílias, particularmente após a inserção da mulher no mercado do trabalho, envolvendo profissionais com formação de nível superior. A promoção de atividades que completam e enriquecem o currículo e o alargamento da formação das crianças são outras das potencialidades evidenciadas pelos respondentes. Fatores que contribuem para a equidade, inclusão social e democratização cultural, na prossecução dos objetivos preconizados na LBSE (artigo 2º, n.º 2) onde se refere que é responsabilidade do Estado promover a *"democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares"*, dado que nestas atividades se desenvolvem competências específicas que, anteriormente, nem sempre eram valorizadas e algumas delas estavam apenas ao alcance de alguns estratos sociais, pois obrigavam a um dispêndio financeiro que nem todas

as famílias podiam assumir. No entanto, é de salientar que o pressuposto da *“igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”* dos alunos nem sempre ocorre, devido ao cariz facultativo inerente a estas atividades. A oportunidade de aprendizagem do Inglês é outra das potencialidades muito valorizada pelos inquiridos. Estranha-se que uma das bandeiras deste Programa, o propiciar uma língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade, tenha sido desvalorizada no Despacho n.º 9265-B/2013, que atualmente legisla as AEC, e que deixa ao livre arbítrio do AE a oferta, ou não, do ensino do Inglês. Para além das assimetrias criadas entre alunos provenientes de diferentes realidades escolares, os que têm contacto com a língua inglesa e os outros que não têm essa possibilidade, subverte, também, as vantagens elencadas por diversos especialistas quando referem os inúmeros benefícios que existem na aprendizagem de uma segunda língua, desde tenra idade (Gregório et al., 2013). Para além disso, esta disposição legal surge em oposição à proposta apresentada pela ANMP e pelo Sindicato de Professores da Região Centro que propõem que o ensino do Inglês seja desenvolvido dentro do horário letivo e se generalize a todo o 1º CEB com carácter universal e obrigatório (SPRC/RCI, 2007). Proposta que, até à data, não foi satisfeita, no entanto, muito recentemente, foi aprovado em Conselho de Ministros o Decreto-Lei que introduz as medidas necessárias à integração do Inglês como disciplina obrigatória no currículo do 1º CEB, para todos os alunos que ingressem no 3º ano de escolaridade, a partir do ano letivo 2015/2016.

A propósito das *vulnerabilidades* do Programa, verifica-se que há uma concentração das escolhas nos itens consagrados às crianças e à aprendizagem e salienta-se o facto de tornar o dia escolar demasiado longo, reduzir os tempos de convívio com a família e propiciar um maior cansaço e apatia por parte dos alunos. Isto porque o processo de institucionalização da infância e da expansão da atividade escolar revela assaz interdependência com as carências da família, nomeadamente com questões de desajustes entre os horários escolares dos filhos e os horários laborais dos pais e encarregados de educação em detrimento dos interesses e necessidades das crianças que ficam mais tempo à “guarda” do espaço escolar, ficam com o tempo curricular mais fragmentado, veem inviabilizadas outras atividades tradicionalmente organizadas por entidades

exteriores à escola e ficam sem espaço para as atividades de tempos livres, onde não existem atividades programadas, e a criança tem oportunidade de escolher o que quer fazer e como (Matthews et al., 2009).

Pela análise dos dados relativos à *opinião dos docentes do 1º CEB relativamente às AEC*, estes consideram-nas uma boa solução para ajudar a compatibilizar o horário da escola com a disponibilidade das famílias, ao permitir a permanência dos alunos na escola durante, no mínimo, oito horas diárias. No entanto, este Programa não invalida a necessidade da organização de atividades para além das 17h30 e para os períodos de interrupção letiva (Natal, Páscoa, verão) (CAP, 2008). A resposta com menor nível de concordância refere-se ao facto de os inquiridos considerarem que as AEC devam ser ministradas da mesma forma que as atividades curriculares. Pelo que se crê estas atividades devem ser concebidas, planeadas, estruturadas e implementadas de acordo com os interesses e motivações das crianças, de forma a preencher qualificadamente os seus tempos livres, num registo que não o escolar clássico, cumprindo uma função socioeducativa, mas sem escolarizar a sua vida em demasia (Serôdio et al., 2012). As questões relacionadas com o modo de funcionamento das AEC, nomeadamente os materiais colocados à disposição dos professores, as metodologias adotadas, as atividades implementadas e o grau de motivação dos alunos, suscitam um maior grau de indecisão por parte dos docentes inquiridos. Daí que se poderá subentender algum desconhecimento ou até mesmo desinteresse pelo modo como as AEC estão a ser desenvolvidas e implementadas ou então uma reduzida articulação entre os docentes das AEC e os professores titulares de turma. Na resposta às restantes questões elencadas aquando da formulação do problema, sobre a adequação da duração diária das atividades ao nível etário dos alunos e sobre a adequação dos espaços utilizados para a realização das AEC, verifica-se que a maioria discorda da adequação tanto da duração das atividades como dos espaços utilizados.

Em conclusão, poder-se-á afirmar que, na opinião dos docentes inquiridos, estas atividades desempenham um papel social de relevo no seio das famílias portuguesas e desmistifica-se a questão da indisciplina associada às AEC e mormente ao alargamento do horário escolar das crianças do 1º CEB. Dado que

uma expressiva maioria dos inquiridos afirma que a frequência das AEC não aumenta os níveis de indisciplina dos alunos do 1º CEB.

Contudo, e no sentido de dar um salto qualitativo no modelo de organização das AEC, torna-se urgente refletir e repensar o Programa, evitando-se o facilitismo de “dar mais do mesmo”. Para tal, sugere-se a valorização das dinâmicas locais, com uma maior e melhor articulação entre Escola-Autarquia-Comunidade, através da partilha e dinamização de projetos locais, ajustados às motivações e interesses dos alunos, com atividades que visem contribuir para o desenvolvimento global das crianças, numa vertente eminentemente cultural/recreativa e/ou lúdica.

Para além disso, questões como a adequação dos espaços e da duração diária das atividades escolares para alunos de esta faixa etária poderia ser minorada caso se optasse pelo regime de funcionamento cruzado, em turno duplo, utilizado na RAM. Neste modelo, enquanto metade dos alunos tem a sua componente curricular, no período da manhã, os restantes frequentam-na à tarde. Cada sala destinada ao tempo curricular é utilizada por duas turmas (uma de manhã e outra de tarde). As outras salas são equipadas e orientadas para as mais diversas atividades: biblioteca, sala de informática, videoteca, artes plásticas, música, entre outras, o que potencia uma alteração de ambiente significativa, reduzindo a sensação de mais tempo de sala de aula (Moço, 2009; Naia, 2010; Gregório et al., 2013). Como Domènech e Viñas (1997: 61) afirmam “*as modificações dos espaços da aula podem mudar positivamente os rendimentos e o comportamento dos alunos*”, dado que um horário muito sobrecarregado tem como consequência um rendimento menor.

Em jeito de balanço, e não tendo a pretensão de generalizar estas conclusões a casos semelhantes, considera-se como limitações deste estudo a reduzida dimensão da amostra (36 respondentes), bem como a dificuldade em aferir, de forma fidedigna, se as problemáticas disciplinares apontadas aumentaram de incidência após a implantação deste Programa, ou se, pelo contrário, sempre existiram com a mesma taxa de frequência e intensidade. Como desafio para novas perspetivas de investigação académica, propõe-se um estudo sobre a indisciplina no 1º CEB, temática praticamente inexplorada no contexto investigativo português.



## Referências

### A

Abrantes, P., Campos, R. & Ribeiro, A. (2009). *Atividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. CIES-ISCTE. Lisboa.

Ackroyd, S. (1995). From public administration to public sector management. *International Journal of Public Sector Management*, 8(2), 19-32.

Afonso, A. (1989). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Relatório das provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Braga: Universidade do Minho.

Agência Lusa. (2014, julho, 10). *Agência Lusa*. Acedido em julho de 2014, em <http://portocanal.sapo.pt/noticia/31578/>.

Albarelo et al. (1997). *Prática e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.

Albergaria, A. (2012, novembro, 11). *Diário de Aveiro*, p. 9.

Almeida, F. (2011). *A liderança do diretor e a indisciplina dos alunos – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação. Acedido em março de 2014, em <http://goo.gl/gjmHoS>.

Almeida, I. (2005). *Discursos de Autonomia na Administração Escolar: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Almeida, J. & Pinto, J. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença. 4ª Edição.

Amado, J. & Estrela, M. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspetiva pedagógica, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1,2 e 3), 249-271.

Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.

Amado, J. & Freire, I. (2005). A Gestão da Sala de Aula. In G.L. Miranda & S. Bahía (Org). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio d'Água.

Amado, J. (1998). Pedagogia e atuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 11, n.º 2, pp. 35-55.

Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições Asa.

Amado, J. (2004a). *Conferência Proferida no 1º Simpósio Internacional “Juticia Y Violência Juvenil – Claves para Intervención”*, (25, 26, 27 de Novembro). Organização da Associação meridianos e da Junta da Andaluzia. Córdoba: Espanha.

Amado, J. (2004b). Indisciplina e violência nas escolas: conceitos, interrogações e respostas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 7(2), pp. 217-225.

Amaral, D. (1997). *Curso de Direito Administrativo*. Coimbra: Livraria Almedina. Vol. 1.

Amaro, R. (1996). Descentralização e desenvolvimento em Portugal – algumas perspetivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In João Barroso e João Pinhal (org.) (1996). *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa. Editora Colibri, pp. 15-24.

ANMP (2005). No 1º. Ciclo do Básico Ensino do Inglês deverá ter caráter universal e obrigatório – Apresentada contraproposta ao ME. *Boletim, Junho, nº 137, Edição Eletrónica*. Acedido em abril de 2013, em <http://www.anmp.pt/anmp/press/bol/2005/bol105w1.php?num=137&it=8>.

Araújo, J. (2007). *A nova gestão pública da escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense – Infante D. Henrique. Acedido em janeiro de 2014, em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/123456789/160/2/TME%20365.pdf>.

Araújo, M. (2004). *Brincar e sonhar*. Acedido em junho de 2013, em <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/mjosearaujo/brincaresonhar.pdf>.

Araújo, M. (2012, janeiro, 5). Indisciplina na escola. *Escola a Tempo Inteiro*. Acedido em junho de 2013, em <http://escolaatempointeiro.blogspot.pt/2012/01/indisciplina-na-escola.html>.

Atkinson, A. (1996). The Economics Of The Welfare State. *The American Economist* Vol.40, nº 2, 5-15.

## **B**

Barroso, J. & Pinhal, J. (1996). *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

Barroso, J. (2005). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. In *A Autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 23-48.

Barroso, J. (org.). (1999). *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Benítez, M. (1993). Estudio Teórico sobre las Experiencias de Descentralización Educativa. In *Revista Iberoamericana de Educación*, n.3, pp.13-40.

Bevir, M. & O' Brien, D. (2001). New Labour and the Public Sector in Britain. *Public Administration Review*. Vol. 61, 535 – 547.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bravo, A. & Sá, J. (2001). *Autarquias Locais. Descentralização e Melhor Gestão*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.

## C

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

Capucha, L. (2007). *"Planeamento e avaliação de projetos: guião prático*. 1ª edição. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Cardoso, A. (2000). *Recetividade à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Cardoso, C. (2010). *Relação escola-família nas atividades de enriquecimento curricular*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Acedido em março de 2013, em <http://hdl.handle.net/10773/1093>.

Carita, A. & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?* (4. ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação – guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

Carvalho, M. (2006). *A Nova Gestão Pública, as reformas no setor da saúde e os profissionais de enfermagem com funções de gestão em Portugal*. Universidade de Aveiro: Secção Autónoma de Ciências Sociais Jurídicas e Políticas. Acedido em janeiro de 2014, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4621/1/206895.pdf>.

Castanheira, N. (2012). *Implementação das AEC: um estudo qualitativo em três municípios*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Departamento de Educação. Acedido em abril de 2013, em [http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10116/1/tese\\_neusa%20castanheira.pdf](http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10116/1/tese_neusa%20castanheira.pdf).

Castro, M. (2008). El tiempo escolar como regulador de los cronogramas de la infancia. In Martins, P. (org.). *Infâncias possíveis, Mundos reais. Resumos do I Congresso Internacional em Estudos da Criança*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, p. 157.

Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research methods in education* (3rd ed.). London: Routledge.

Comissão de Acompanhamento do Programa (2007). *Relatório intercalar de acompanhamento das atividades de enriquecimento curricular*. (reportado a Dezembro de 2006). Acedido em março de 2013, em [http://www.confap.pt/docs/Relatorio\\_Intercalar\\_CAP\\_\(Dez-06\).pdf](http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Intercalar_CAP_(Dez-06).pdf).

Comissão de Acompanhamento do Programa (2008). *Relatório intercalar de acompanhamento das atividades de enriquecimento curricular 2007/2008*. Acedido em março de 2013, em [http://www.confap.pt/docs/Relatorio\\_Final\\_CAP\(Jul08\).pdf](http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Final_CAP(Jul08).pdf).

CONFAP (2007). *Relatório de acompanhamento intercalar da implementação das AEC*. Acedido em abril 2013, em <http://www.confap.pt>.

CONFAP (2010). *Relatório de acompanhamento 2008-2009 Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular – análise e contributos*. Acedido em abril de 2013, em [www.confap.pt/docs/aec\\_-\\_relatorio\\_acompanhamento\\_intercalar.pdf](http://www.confap.pt/docs/aec_-_relatorio_acompanhamento_intercalar.pdf).

Conselho Nacional de Educação (2000). *Parecer 3/2000 - proposta de reorganização curricular do ensino básico*. Acedido em março de 2013, em [http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer\\_3\\_2000.pdf](http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_2000.pdf).

Conselho Nacional de Educação (2002). *Para combater a indisciplina nas escolas*. Parecer nº 3. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Acedido em abril 2013 de 2013, em [http://www.cnedu.pt/images/Docs\\_CNE\\_estadoEdu2012/EE\\_2012\\_Web3.pdf](http://www.cnedu.pt/images/Docs_CNE_estadoEdu2012/EE_2012_Web3.pdf).

- Correia, E. & Pardal, L. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2006) «Escola a tempo inteiro? Não, obrigado!», *Jornal a Página*, nº 162, p.20.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2007). *Escola a tempo inteiro: escola para que te quero?*. Porto: Profedições.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2007). Escola a tempo inteiro: o que fazer?. *A Página da Educação*, Portugal, ano 16, n.º 163, jan. 2007.
- Costa, E. & Vale, D. (1998). *A Violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, F. (2010). *Município de Alenquer: práticas e políticas*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Costa, J. (1995). *Administração escolar: imagens organizacionais e projeto educativo da escola*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2012). *A gestão das CASE e das AEC em Cascais: relação autarquia-escola-família*. Relatório de estágio. Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Creswell, J. (1997). *Research Design: Qualitative and quantitative*. Aproxhhes. Oakes: Saga.
- Curto, P. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.

## D

- Debesse, M. (1999). *As Etapas da Educação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2012). *Educação em números – Portugal 2012*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Acedido em agosto de 2014, em <http://goo.gl/H9Smfs>.
- Domènech, J. & Viñas, J. (1997). *La Organización del Espacio y del Tiempo en el Centro Educativo*. Barcelona: Edición Graó.

Domingues, I. (1995). *Controlo Disciplinar na Escola: Processos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous?* Paris: Seuil.

## E

Estevão, C. (1998). *Políticas de privatização e educação. Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 9, 69-94. Acedido em janeiro de 2014, em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC9/9-4.pdf>.

Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Estríbio, M. (2010). *As atividades de enriquecimento curricular no currículo do 1º ciclo do ensino básico - uma abordagem considerando a opinião dos destinatários*. Dissertação de Mestrado. Monte da Caparica: Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Nova de Lisboa. Acedido em abril de 2013, em [http://run.unl.pt/bitstream/10362/3350/1/Estribio\\_2010.pdf](http://run.unl.pt/bitstream/10362/3350/1/Estribio_2010.pdf).

## F

Faria, N. (2014a, julho, 4). Ministério quer “escolas municipalizadas” já no ano letivo 2014/2015. *Público*, pp. 2-3.

Faria, N. (2014b, julho, 5). MEC propõe prémio para câmaras que trabalhem com menos docentes. *Público*, p.10.

Farinho, P. (2010). *A implementação das atividades de enriquecimento curricular para a criação de uma escola a tempo inteiro – sua implicação na organização e gestão de uma EB1 do concelho de Odivelas*. Tese de doutoramento. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidade de Granada. Acedido em abril de 2013, em <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/5568/1/18791037.pdf>.

Ferlie, E., Ashburner L., Fitzgerald L. & Pettigrew A. (1996). *The New Public Management in Action*. Oxford University Press.

Fernandes, A. (1995). Os municípios portugueses e a educação. As normas e as práticas. In Barroso, João e Pinhal, João. *A Administração da Educação*. Os

*caminhos da Descentralização*. Atas do Seminário do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa.

Fernandes, A. (1999a). Os municípios portugueses e a educação: entre as representações do passado e os desafios do presente. In João Formosinho, António S. Fernandes, Manuel J. Sarmento & Fernando Ferreira. *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho, pp. 159 – 178.

Fernandes, A. (1999b). Descentralização educativa e projeto de regionalização. In Formosinho et al. *Comunidades educativas. Novos desafios à educação*. Braga: Livraria Minho, pp. 181-197.

Fernandes, A. (2000). Municípios e escolas: normalização e contratualização da política educativa local. In Machado, J., Formosinho, J., Fernandes, A. (Coord.). *Autonomia, contratualização e município*. Braga: Centro de Formação de Associações de Escolas Braga/Sul, pp. 35-46.

Fernandes, A. (2004). Município, cidade e territorialização educativa. In Jorge Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org.). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade, pp. 35 – 43.

Fernandes, A. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In Formosinho, J. Fernandes, A., Machado, J. e Ferreira, F. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: ASA, pp.53 - 90.

Fernandes, C. (2013). *As perspetivas dos professores sobre continuidade educativa na "Atividade Física e Desportiva": um estudo de caso num Agrupamento de Braga*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Acedido em maio de 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23917/1/Carla%20Susana%20Ferreira%20Fernandes.pdf>.

Ferreira, F. (2003). *O estudo do Local em Educação. Dinâmicas Socioeducativas em Paredes e Coura*. Minho: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.



Ferreira, F. & Oliveira, J. (2007). Escola e políticas educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva, Florianópolis*, v. 25, n.º 1, 105-126, jan./jun.

Ferreira, M. (2003). *Relações de convivência e indisciplina no contexto da sala de aula. Implicações no processo do ensino aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.

Fischer, G. (1994). *A Dinâmica Social: Violência, Poder, Mudança*. Lisboa: Planeta ISPA.

Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público, In J. Formosinho, et al., *Administração da educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 13-87.

Formosinho, M. & Simões, M. (2001). O bullying na escola: Prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, n.º 2, pp. 65-82.

Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. In Lucio-Villegas, E. (ed.), *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas*. Valencia: Nau Llibres, pp. 41-60.

## G

Galego, C. (2004). *Atas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia - Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação Atelier: Educação e Aprendizagens*. Acedido em outubro de 2013, em [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR4628bc0b8d9c4\\_1.pdf](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628bc0b8d9c4_1.pdf).

Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, 95 (jan/abr), pp. 101-108. Acedido em fevereiro de 2014, em [http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista\\_PR/95/joe.pdf](http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/95/joe.pdf).

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1995) (2ª ed.). *O inquérito teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Goldenberg, M. (2001). *A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record.

Goldstein, I. (1978). *The pursuit of validity in the evaluation of training programs*. Human Factors. 20, nº2.

Gonçalves, C. (2009). *A indisciplina em sala de aula: um estudo numa escola S/3º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Acedido em fevereiro de 2014, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1051/1/2010000369.pdf>.

Governo de Portugal (2014). *PAE: Programa Aproximar Educação: Descentralização de competências na área da educação – contrato de educação e formação municipal*. Acedido em julho de 2014, em <http://goo.gl/S9iF3q>.

Gray, A. & Jenkins, B. (1995). From Public Administration to Public Management: Reassessing a Revolution?. *Public Administration*. Vol. 73, 75-99.

Gregório, C. et al. (2013). *Relatório Técnico. Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Conselho Nacional de Educação. Acedido em agosto de 2014, em <https://educar.files.wordpress.com/2014/01/cnerelatc3b3rioingles1ciclo.pdf>.

Guinote, P. (2014, julho, 9). *Público*. Acedido em julho de 2014, em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/quanto-vale-meio-professor>.

## H

Hartley, J., Butler M. & Benington, J. (2002). Local Government Modernization: UK and Comparative Analysis from an Organizational Perspective. *Public Management Review*. Vol. 4, 387-405.

Hood, C. (1991). A Public Management for all seasons. *Public Administration Review* vol. 68:3-19.

## I

Instituto Nacional de Estatística (2013). *Estatísticas demográficas 2012*. Acedido em maio de 2014, em <http://ine.pt>.

## J

Jesus, S. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Coleção Cadernos CRIAP. Porto: Edições ASA.

Jezine, E. & Junior, R. (2011). Desafios da inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 37-66.

JSD (2013, setembro, 23). *Estudantes Social-Democratas defendem obrigatoriedade do Inglês no 1º Ciclo*. Acedido em outubro de 2013, em <http://www.jsd.pt/destaques/6402/estudantes-social-democratas-esd-defendem-obrigatoriedade-do-ingles-no-1-ciclo.aspx>.

## K

Kikert, W. & Stillman, R. (1996) Changing European States; Changing Public Administration. *Public Administration Review*, Vol. 56, N.º 1: 65 – 67.

## L

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lourenço, A. & Paiva, M. (2004). *Disrupção escolar – Estudo de casos*. Porto: Porto Editora.

## M

Machado, J. (1978). *Participação e Descentralização*. Coimbra: Separata de "Revista de Direito e de Estudos Sociais".

Magalhães, O. (1992). *Verso e Reverso: Alunos, Professores e Indisciplina - um Estudo numa Escola Secundária*. Mestrado em Educação. Departamento de Educação da Faculdade Ciências Universidade de Lisboa.

Magalhães, O. (1996). Indisciplina, poder dos alunos?. *Noesis*, janeiro/março, pp. 37-38.

Marconi, M. & Lakatos, E. (1988). *Técnicas de pesquisa*. S. Paulo. Atlas.

Martins, H. (2007). *Os municípios e a educação: Estudo das modalidades de gestão das AEC*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em junho de 2013, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4046/1/1660.pdf>.

Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Conluain, G. & Ventura, A. (2009). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal (Avaliação Internacional)*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Acedido em abril de 2013, em [http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Info\\_Portugal\\_port.pdf](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Info_Portugal_port.pdf).

Mendonça, A. & Bento, A. (2009). *As Escolas a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira: o redesenhar do ensino no 1º Ciclo através de um novo modelo educativo*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Instituto Politécnico de Bragança. Acedido em fevereiro de 2014, em <http://goo.gl/jIPxOW>.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case studies applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publications.

Ministério da Educação (2007). *50 Medidas de política para melhorar a escola pública*. Acedido em março de 2013, em [http://www.oei.es/quipu/portugal/50\\_medidas\\_escola\\_publica.pdf](http://www.oei.es/quipu/portugal/50_medidas_escola_publica.pdf).

Moço, A. (2009). *Atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB na Figueira da Foz*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Acedido em abril de 2013, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1077/1/2010000835.pdf>.

Monteiro, A. (2011). *Gestão das Atividades de Enriquecimento Curricular no Município de Almada*. Relatório de estágio. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Acedido em junho de 2013, em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6048>.

Moreira, P. (2002, maio, 8). *Jornal Público*.

Moreira, V. (1997). *Administração Autónoma e Associações Públicas*. Coimbra: Coimbra Editora.

Murphy, J. (1991). *Restructuring schools. Capturing and assessing the phenomena*. Nova Iorque: Teachers College Press.

## N

Naia, F. (2010). *Escola a tempo inteiro no 1º CEB: o extracurricular escolar*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Acedido em abril de 2013, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3606/1/4500.pdf>.

Neto-Mendes, A. (2007). *A participação dos municípios portugueses na Educação e a reforma do estado – elementos para uma reflexão*. Comunicação apresentada, em painel, a convite da Comissão Organizadora do V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação Por uma Escola de Qualidade para Todos, realizado em Porto Alegre, Brasil, de 11-14 de Novembro de 2007.

Neves, R. (2005). 1º Ciclo: Há mais escola para lá das 15.30. *A Página da Educação*, ano XIV, nº 148 Agosto/Setembro, pp – 10.

Neves, R. (2008). Da lógica do mosaico à lógica do projeto. *A página da educação*, n.º 174, Ano 17. Acedido em maio de 2013, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=174&doc=13027&mid=2>.

Neves, R. (2010). Avaliação em educação: atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico - um olhar sobre a avaliação. *Indagatio Didactica – Universidade de Aveiro*, vol. 2(1), Julho 2010.

Neves, S. (2012). *O diretor e a gestão da indisciplina na escola: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Acedido em fevereiro de 2014, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10323/1/7230.pdf>.

Nogueira, M. (2013, setembro, 18). A propósito do Inglês no 1º Ciclo. *FENPROF*. Acedido em outubro de 2013, em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=7793>.

## O

Oliveira, M. et al. (2008). *Atividades de enriquecimento curricular. Relatório sobre a sua implementação no 1º ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha*. Leiria: Centro de Investigação Identidades e Diversidades e Folheto Edições e Design.

Olweus, D. (2005). *Bullying at School: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.

Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.

## P

Palhares, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), pp. 53-84.

Pardal, L. (2005). *A educação, a escola e a estratificação social: elementos de análise sociológica*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação, 4ª Edição.

Pereira, A. (n.d.). *O “calcanhar de Aquiles” do programa AEC: a articulação curricular*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pp. 221-231.

Pereira, M. (2010). *Municípios e Educação em, Portugal: um processo de “municipalização”?*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em maio de 2013, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1091/1/2010001755.pdf>.

Petronilho, A. (2014, junho, 25). Só 10% dos professores portugueses se sentem valorizados. *Económico*. Acedido em agosto de 2014, em <http://goo.gl/qcytCz>.

Pinhal, J. (2003). *Os municípios e a descentralização educacional*. Atualização do artigo publicado em Ana Luís, João Barroso e João Pinhal. *A Administração da educação: investigação, formação e práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional (1997).

Pinhal, J. (2004). Os municípios e a provisão pública de educação. In Jorge Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org.). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade, pp. 45–60.

Pires, C. (2007). A construção de sentidos em política educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 77-86.

Pires, C. (2011a). *Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC): o programa de generalização enquanto instrumento de regulação das políticas e dos atores*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, pp. 65-73. Acedido em outubro de 2013, em <http://goo.gl/ByZrXD>.

Pires, C. (2011b). *Escola a Tempo Inteiro: problematização de um “modelo” de implementação*. Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011, pp. 37-43. Acedido em agosto de 2014, em <http://goo.gl/O4BzJS>.

Pires, C. (2012). *A “escola a tempo inteiro” – operacionalização de uma política para o 1º Ciclo do ensino básico – uma abordagem pela “análise das políticas públicas”*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação, acedido em maio de 2013, em <http://goo.gl/t0ubT>.

Precatado, A. & Carvalho, A. (2009, fevereiro, 7). Que geração será a das crianças que vão passar doze horas na escola? *Pública*, p. 43.

## Q

Queirós, C. (2012). *A organização das atividades de enriquecimento curricular*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Quivy & Campenhoudt. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

## R

Ramos, C. (2011). *A integração de alunos de etnia cigana na escola: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de

Educação. Acedido em julho de 2014, em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8716/1/248083.pdf>.

Renca, A. (2008). *A Indisciplina na sala de aula: percepções de alunos e professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em junho de 2013, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>.

Rocha, G. (2011). *A atividade física e desportiva no âmbito das atividades de enriquecimento curricular: conceções dos docentes*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Acedido em maio de 2013, em [http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2262/1/msc\\_gmrocha.pdf](http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2262/1/msc_gmrocha.pdf).

Rodrigues, M. & Araújo, J. (n.d.). *A nova gestão pública na governação local*. Acedido em janeiro de 2014, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4545/1/INA2005.pdf>.

Rodrigues, M. (2005). *A nova gestão pública na governação local: o caso dos municípios dos distritos de Vila Real e Bragança*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Escola de Economia e Gestão. Acedido em janeiro de 2014, em [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1314/1/Tese\(2\).pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1314/1/Tese(2).pdf).

Rodrigues, M. (2009). *Mecanismos de governação: estratégias alternativas de coordenação nos governos locais em Portugal*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho: Escola de Economia e Gestão. Acedido em janeiro de 2014, em [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1371/1/TESE\(3\).pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1371/1/TESE(3).pdf).

Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Roldão, M. (2008). Prefácio. In Oliveira, M., Coelho R., Matos, Milhanos, S.. *Atividades de Enriquecimento Curricular: relatório sobre a sua implementação no 1º Ciclo do Ensino Básico, no concelho das Caldas da Rainha*. Leiria: Centro de Investigação Identidades e Diversidades e Folheto Edições, p. 7-10.

## S



Sá, J. (2007). *Manifestações de bullying o 3º Ciclo do Ensino Básico – um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Acedido em março de 2014, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/993/1/2007001020.pdf>.

Salgado, L. (2007, junho ,21). *Jornal Público*. Acedido em março de 2013, em <http://www.publico.pt/educacao/noticia/1%C2%BA-ciclo-estudo-defende-enriquecimento-curricular-numa-perspectiva-ludica-1297358>.

Sampaio, D. (2009, fevereiro, 15). Contra a escola-armazém. *Pública*, p. 4.

Santos, A. (2009). *Atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB – estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em fevereiro de 2014, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1041/1/2009001330.pdf>.

Santos, B. (2002). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade* (8ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Santos, G. (2004). O conselho local de educação em agonia. In Jorge Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (org.). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade, pp. 191 – 198.

Santos, I. (2004). *Quem habita os alunos?: a socialização de crianças de origem africana*. Lisboa: Educa.

Santos, P. et al. (2011). As atividades de enriquecimento curricular (AEC) e o comportamento problemático dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 45-1, 2011, pp. 57-78. Acedido em outubro de 2013, em <http://goo.gl/RzN5U>.

Santos, R. (2013, setembro, 19). *Educare*. Acedido em outubro de 2013, em <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=E1043BD43CD174A1E0400A0AB8001F77&schemaid=&opsel=1>.

Serôdio, R., Serra, A. & Lima, J. (2012). *Avaliação do impacto social e da implementação de projetos de Atividades de Enriquecimento Curricular. O caso da área metropolitana do Porto (ano letivo 2011/2012)*.

Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying – Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. Sintra: K Editora.

Silva, A. (2012). *A escola a tempo inteiro em Portugal: um olhar sobre as diferentes conceções na Madeira, Açores e Continente*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, M. & Neves, I. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), pp. 5-41. Acedido em junho de 2013, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n1/v19n1a02.pdf>.

Silveira, D. (2007). *Atividades de enriquecimento curricular – atividade física e desportiva. Procedimentos para a sua implementação*. Universidade do Porto: Faculdade de Desporto. Acedido em setembro 2013, em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14362/2/5282.pdf>.

Sousa, M. (2004). *Direito Administrativo Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Tomo I.

SPRC/RCI (2007). Estudo atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico na Região Centro. *RCI*, nº152, pp. 12-26.

## V

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Vinagre, A. (2009). *Prevenção da violência e da indisciplina em contexto escolar*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Acedido em outubro de 2013, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1073/1/2010000700.pdf>.

## W

Weiler, H. (1999). Perspectivas Comparadas de Descentralização Educativa”. In Manuel Jacinto Sarmiento (Org.). *Autonomia da Escola: políticas e práticas*. Porto: Asa Editores, pp. 95-122.

## Y

Yin, R. (2005). *Planejamento e métodos. Estudo de caso*. Lisboa: Editor Bookman.

### **Legislação**

Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto - Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário.

Lei n.º 159/99, de 14 de setembro - Quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Reorganização curricular do Ensino Básico.

Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho - Programa de generalização de ensino de Inglês no 1.º Ciclo.

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho – Atividades de Enriquecimento Curricular.

Despacho 14460/2008, de 26 de maio – Atividades de Enriquecimento Curricular.

Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho - Quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação.

Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro - Regime de contratação de técnicos que asseguram o desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º ciclo do ensino básico nos agrupamentos de escolas da rede pública.

Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho - Altera o despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, que define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família.

Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril – Procedimentos para a concretização da matrícula e respetiva renovação, e normas a observar na distribuição de crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação.

Despacho Normativo 7/2013, de 11 de junho – Atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola.

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho - Normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

### **Documentos consultados**

De seguida apresentam-se os documentos consultados para análise documental. Uns foram gentilmente cedidos pelos intervenientes da investigação e os demais encontram-se disponíveis *online*, no entanto os links não serão apresentados por motivos de manutenção de anonimato.

- Planificações das AEC;
- *Site* institucional do Agrupamento de Escolas X;
- *Site* oficial do Município;
- Projeto Educativo;
- Plano Anual de Atividades;
- Procedimentos e esclarecimentos do Programa de AEC 2013/2014 (emitido pela DGEstE);
- Regulamento Interno;
- Relatório da Equipa de Disciplina e Gestão de Conflitos.

## **ANEXOS**

Anexo 1. Formulário de inscrição nas AEC

Anexo 2. Modelo de questionário aplicado aos docentes do 1º Ciclo

Anexo 3. Documento de contacto com a Escola

Anexo 4. Planificações das Atividades de Enriquecimento Curricular

Anexo 4.1. Planificação de Jogos Didáticos (1º e 2º anos de escolaridade)

Anexo 4.2. Planificação de Conhecer Costumes e Tradições (1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade)

Anexo 4.3. Planificação de Atividade Física e Desportiva (1º e 2º anos de escolaridade)

Anexo 4.4. Planificação de Atividade Física e Desportiva (3º e 4º anos de escolaridade)

Anexo 4.5. Planificação de Ensino do Inglês (3º ano de escolaridade)

Anexo 4.6. Planificação de Ensino do Inglês (4º ano de escolaridade)

## Anexo 1: Formulário de inscrição nas AEC

### Inscrição nas Atividades de Enriquecimento Curricular do 1º CEB

Natureza da atividade	Designação da atividade	N.º de horas semanais	Destinatários
Atividades de Ligação da Escola com o Meio/ domínio Artístico	Conhecer Costumes e Tradições (CCT)	2h	1º e 2º anos
		1h	3º e 4º anos
Domínio científico	Jogos Didáticos (JD)	1h	1º e 2º anos
Domínio desportivo	Atividade Física e Desportiva (AFD)	2h	Todos os anos de escolaridade
Aprendizagem da Língua Inglesa	Ensino da Língua Inglesa (ELI)	2h	3º e 4º anos

**Horário: 16h30 às 17h30**

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Ano que vai frequentar: \_\_\_\_\_

Inscrição nas AEC: Sim ☐ Não ☐

Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

## Anexo 2: Modelo de questionário aplicado aos docentes do 1º Ciclo



### Mestrado em Ciências da Educação Área de Especialização em Administração e Políticas Educativas

**Assunto:** Inquérito aos Professores do 1º Ciclo

Caro(a) professor(a):

O presente questionário integra-se num trabalho de investigação académica no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, a apresentar à Universidade de Aveiro.

As suas respostas são muito importantes para este estudo. Pede-se apenas que pense um pouco sobre cada questão, que responda com sinceridade e que não deixe nenhuma questão em branco. Os dados a obter serão tratados estatisticamente e são, por isso, anónimos e confidenciais.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Sofia Castanheira

[sofia.castanheira@ua.pt](mailto:sofia.castanheira@ua.pt)

Assinale com X as suas respostas.

#### 1. Idade

1. Até 30 anos	2. De 31 a 40 anos	3. De 41 a 50 anos	4. Mais de 50 anos

#### 2. Género

1. Masculino	2. Feminino

#### 3. Situação profissional

1. Contratado	2. Quadro de Zona Pedagógica	3. Quadro de Agrupamento

**4. Habilitações académicas**

1. Bacharelato	2. Licenciatura	3. Mestrado	4. Doutoramento

**5. Tempo de serviço docente**

1. Menos de 5 anos	2. 5 a 10 anos	3. 11 a 15 anos	4. 16 a 20 anos	5. 21 a 25 anos	6. Mais de 25 anos

**6. Considera importante a realização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)?**

1. Nada importante	2. Pouco importante	3. Importante	4. Muito importante

**7. A frequência das AEC influencia o comportamento dos alunos em sala de aula?**

1. Nunca influencia	2. Raramente influencia	3. Influencia	4. Influencia muito

**8. Considera que a frequência das AEC tem contribuído para o aumento da indisciplina dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?**

1. Sim	2. Não



9. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, assinale os problemas disciplinares mais relevantes surgidos após a implementação das AEC.

Comportamentos	
1. Desinteresse	
2. Comentários descontextualizados	
3. Provocação a colegas ou professor	
4. Ameaças ou insultos a colegas, funcionários ou professores	
5. Recusa em executar tarefas solicitadas	
6. Danifica materiais e/ou mobiliário	
7. Irrequietude	
8. Deslocações não autorizadas na sala de aula	
9. Conversas com os colegas	
10. Desobediência a professores e/ou assistentes operacionais	
11. Postura inadequada na sala de aula	
12. Violência entre pares	
13. <i>Bullying</i>	
14. Outro. Qual?: _____	

10. Das potencialidades das AEC, abaixo mencionadas, indique as duas mais pertinentes:

Potencialidades	
1. Apoio prestado à família no seu período laboral	
2. Igualdade de oportunidades no acesso à educação	
3. Oportunidade de aprendizagem do Inglês	
4. Contribui para a ocupação integral dos alunos no espaço escolar	
5. Privilegia aspetos menos abordados na parte curricular	
6. Alarga a formação das crianças	
7. Melhora os resultados e o rendimento escolares	
8. Combate o abandono escolar	
9. Melhora a qualidade e a organização do serviço público de educação	
10. Assegura a confiança das famílias no sistema educativo	
11. Promove atividades que completam/enriquecem currículo	
12. Permite contacto com diferentes professores	
13. Diminui impacto da entrada no 2º CEB	
14. Outra. Qual?: _____	

11. Das vulnerabilidades das AEC, abaixo mencionadas, indique as duas mais pertinentes:

Vulnerabilidades	
1. Comprime tempos de socialização entre pares	
2. Aumenta os comportamentos de indisciplina	
3. Os alunos ficam mais cansados/apáticos	
4. Reduz os tempos de convívio com a família	
5. Prolonga e intensifica o quotidiano educativo em atividades de ensino formal	
6. Torna o dia escolar demasiado longo	
7. Deixa de existir espaço de atividades de tempos livres	
8. Fraca articulação entre os docentes das AEC e os professores titulares de turma	
9. Favorece a fragmentação dos horários	
10. Altera os ritmos de aprendizagem e de concentração/atenção	
11. As condições de trabalho dos profissionais das AEC são precárias e instáveis	
12. Favorece a empresarialização da escola pública	
13. Outra. Qual? _____	

**12. Marque uma x na coluna que melhor expressar a sua opinião**

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1. A duração diária das atividades é adequada ao nível etário dos alunos.					
2. Os alunos revelam bom comportamento durante o desenvolvimento das AEC.					
3. Os espaços utilizados na realização das AEC são adequados.					
4. Os materiais colocados à disposição dos professores das AEC são suficientes.					
5. As AEC são uma boa solução para ajudar a compatibilizar o horário da escola com a disponibilidade das famílias.					
6. Todas as atividades disponibilizadas nas AEC têm interesse para a formação dos alunos.					
7. As AEC contribuem para a indisciplina dos alunos nas atividades curriculares que leciona.					
8. As AEC devem ser ministradas de igual forma como são dadas as atividades curriculares.					
9. As AEC são uma boa solução para o tempo livre dos alunos.					
10. As AEC são motivadoras para os alunos.					
11. As metodologias adotadas e as atividades implementadas nas AEC são adequadas.					

**Grata pela colaboração prestada!**

### Anexo 3: Documento de contacto com a Escola



#### **Mestrado em Ciências da Educação** **Área de Especialização em Administração e Políticas Educativas**

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas,

Olga Sofia Rodrigues do Paço Castanheira, professora do 1º Ciclo, a frequentar o Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro, vem por este meio solicitar a Vª Exa. autorização/colaboração para a realização de um estudo nesse Agrupamento de Escolas, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, sob o tema "Indisciplina, no 1º Ciclo, após a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular: mito ou realidade?" (título provisório), sob a orientação do Professor Doutor António Neto-Mendes.

No âmbito deste estudo, se for deferido este pedido, será aplicado um inquérito por questionário aos docentes do 1º Ciclo e serão também consultados alguns documentos respeitantes às Atividades de Enriquecimento Curricular.

Desde já, agradeço a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

A professora,

## Anexo 4: Planificações das Atividades de Enriquecimento Curricular do Agrupamento de Escolas X

### 4.1. PLANIFICAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS (1º e 2º anos de escolaridade)

	Semanas	Temática/ Expressão/Arte	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
1º Período	30 de setembro a 4 de outubro	Jogos de quebra - gelo	Conhecer os alunos e toda a comunidade escolar	Realização de jogos de apresentação	
	7 a 11 de outubro	O Outono (Estudo do Meio/ Expressão corporal)	Reconhecer a estação do ano e as características da mesma;	Na sala de aula a professora esconde vários objetos relacionados com o outono (folhas, frutos, imagens de outono, peças de vestuário). Quando as crianças entrarem na sala de aula terão de procurar e encontrar todos os objetos escondidos num determinado espaço de tempo. A criança que conseguir encontrar todos os objetos dentro do tempo limite será a próxima a esconder e a comandar o jogo.	Materiais relacionados com a estação do ano "outono"
	14 a 18 de outubro	Alimentação (Estudo do Meio/Expressão Plástica)	Reconhecer hábitos alimentares saudáveis Fazer composições com fim comunicativo recortando e colando elementos.	Construção de um jogo de tabuleiro sobre a alimentação. As crianças constroem o tabuleiro e as peças do jogo, assim como, todos os elementos necessários (peões e dado) para que seja criado um jogo de tabuleiro sobre a alimentação.  <u>Sugestão:</u> os peões podem ser feitos em forma de alimentos conforme se pode ver no anexo	Pasta de moldar Fotocopias Papel Caixas de cereais Lápis de cor, marcadores Papel de cenário

	<b>21 a 25 de outubro</b>	Alimentação (Estudo do Meio/Expressão Plástica)	Reconhecer e respeitar regras do jogo.	As crianças colocam em prática todos os conhecimentos anteriormente adquiridos jogando o “jogo da alimentação”	“Jogo da alimentação”
	<b>28 de outubro a 1 de novembro</b>	Halloween (Expressão Plástica)	Recortar e colar; Efetuar construções (puzzle).	Fotocopiar imagens de Halloween em ponto grande, recortar a imagem criando várias peças que serão posteriormente colocadas na ordem correta pelas crianças formando um puzzle final que será exposto na escola.  <u>Sugestão:</u> anexo	Fotocópias de imagens de Halloween
<b>1º Período</b>	<b>4 a 8 de novembro</b>	S. Martinho (jogo do galo com castanhas) (Expressão Plástica)	Recortar, colar e pintar; Explorar as possibilidades de diferentes materiais.	Preparação do tabuleiro do jogo do galo, assim como, as peças do jogo. Utilizando caixas de cereais as crianças farão o tabuleiro do jogo e pintarão as tampas das garrafas de cores diferentes.	Caixas de cereais Tampas de garrafas de plástico Tintas Pinceis Material de desgaste
	<b>11 a 15 de novembro</b>	S. Martinho (jogo do galo com castanhas) (Expressão Plástica)	Reconhecer e respeitar regras do jogo.	Realização do jogo do Galo	Jogo realizado pelas crianças em contexto de sala de aula
	<b>18 a 22 de novembro</b>	Dominó (Expressão Plástica/Matemática)	Recortar, colar e pintar; Explorar as possibilidades de diferentes materiais.	Criação de um dominó através da utilização de caixas de cereais e tintas.	Caixas de cereais Tintas Material de desgaste
	<b>25 a 29 de novembro</b>	Dominó (Expressão Plástica/Matemática)	Reconhecer e respeitar regras do jogo.	O jogo do Dominó	Jogo realizado pelas crianças em contexto de sala de aula

	<b>2 a 6 de dezembro</b>	Atividades com fósforos (Matemática)	Explorar diferentes figuras de forma concreta Desenvolver a capacidade de destacar e isolar Realizar jogos e adivinhas Desenvolver a percepção de plano e espaço	Fazer diferentes construções com fósforos ou palitos mostrando algumas ideias inicialmente e deixando as crianças explorarem a sua imaginação.  Sugestão: Anexo em pdf enviado via e-mail	Caixas de fósforos
	<b>9 a 13 de dezembro</b>	O jogo da pulga (Expressão Plástica)	Reconhecer e respeitar regras do jogo.	As crianças devem colocar fichas dentro dos copos de iogurte com a ajuda de paus de médico, os copos estarão numerados (os números servirão para estabelecer a pontuação que, em cada jogada, se totalize ao conseguir meter as pulgas nos copos).	Copos de iogurte Paus de médico (para ver a garganta) Fichas em forma de moeda
	<b>16 e 17 de dezembro</b>	Natal	Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado;	Realização dos preparativos para a festa de Natal da nossa escola.	
	<b>18 dezembro a 5 janeiro</b>	<b>Interrupção letiva – Natal</b>			
<b>2º Período</b>	<b>6 e 10 de janeiro</b>	Damas (Expressão Plástica/Matemática)	Recortar, colar e pintar; Explorar as possibilidades de diferentes materiais.	Preparação do tabuleiro do jogo das damas, assim como, as peças do jogo. Utilizando caixas de cereais as crianças farão o tabuleiro do jogo e pintarão tampas de garrafas de plástico de cores diferentes.	Caixas de cereais Tampas de garrafas Tintas Pinceis Material de desgaste

	<b>13 a 17 de janeiro</b>	Damas (Expressão Plástica/Matemática)	Reconhecer e respeitar regras do jogo.	O jogo das Damas anteriormente realizado em contexto de sala de aula.	Jogo das damas
	<b>20 a 24 de janeiro</b>	O intruso (transportes) (Estudo do Meio)	Recortar, colar e pintar; Explorar as possibilidades de diferentes materiais.	Pintar, recortar e colar diferentes meios de transportes em cartões de cartolina coloridos, criando um “baralho de cartas “ dos diferentes tipos de transporte que conhecemos.	Cartolinas coloridas Fotocopias Material de desgaste
	<b>27 a 31 de janeiro</b>	O intruso (transportes) (Estudo do Meio)	Reconhecer e respeitar regras do jogo.	A professora separa os meios de transporte pelas suas respetivas categorias (terrestres, aéreos e marítimos) expondo as cartas nas mesas das crianças e colocando um intruso no meio que deverá ser reconhecido pelas mesmas.	Jogo do intruso anteriormente realizado em contexto de sala de aula.
<b>2º Período</b>	<b>3 a 7 de fevereiro</b>	Composições (Matemática/Expressão Plástica)	Recortar e colar; Efetuar construções.	Recortam-se as cartolinas em quadrados (todos da mesma dimensão) em cada um fazemos 4 pequenos cortes. Encaixando de vários modos os quadrados por meio dos cortes realizados as crianças podem fazer construções e composições diferentes.  <u>Sugestão:</u> Ver anexo.	Cartolinas de várias cores Fotocopias
	<b>10 a 14 de fevereiro</b>	Atar atacadores	Recortar, colar, pintar e explorar diferentes técnicas de decoração.	Colocar um sapato de uma criança em cima de um cartão e traçar o seu contorno. Recortar. Fazer 6 furos no sapato de cartão – dois a dois- e é por estes furos que o atacador passará (importante ter em consideração a distância entre os furos). Cada criança decora o seu sapato de cartão e depois de passar o atacador pelos furos deixamos as pontas soltas para que elas possam treinar o atar atacadores.	Cartão Tesoura Atacadores Sapato de criança Material de desgaste



	<b>17 a 21 de fevereiro</b>	Bingo dos animais (Estudo do Meio/ Expressão Plástica)	Desenhar, recortar e pintar; Explorar as possibilidades de diferentes materiais. Reconhecer e respeitar regras do jogo.	Recortar cartões em cartolina ou cartão de caixas de cereais, desenhar oito quadrados de modo a ocupar todo o cartão. Em seis dos oito quadrados as crianças desenham animais, de uma lista sugerida pela professora e pintam as suas imagens. Desenham e recortam seis círculos de cartão, para servirem de marcas. Em seguida, a professora coloca o som correspondente a um animal, as crianças vão colocando a marca por cima de cada animal, conforme vão ouvindo o som correspondente.	Caixas de cereais ou cartolina Lápis de cor Computador ou rádio Sons de animais
	<b>24 a 28 de fevereiro</b>	Adivinha o instrumento (Expressão Musical)	Reconhecer e respeitar regras do jogo.	No grupo de crianças é escolhida uma toupeira (que será vendada) que irá perseguir as restantes crianças. As crianças separam-se na sala de aula e só podem deslocar-se dando 3 passos da sua posição. Quando a toupeira toca numa criança, esta deve imitar o som de um instrumento musical. Se a toupeira adivinhar quem é a criança e o instrumento, trocam de papéis e assim passa outra criança a ser a toupeira.	Lenço
	<b>3 a 5 de março</b>	<b>Interrupção lectiva – Carnaval</b>			
	<b>6 e 7 março</b>	Loto da segurança rodoviária (Estudo do Meio/Expressão Plástica)	Recortar e colar.	Criação dos componentes do jogo do loto. Cartões com imagens e correspondentes mini cartões (que serão colocados no saco).	Caixas de cereais Imagens fotocopiadas Material de desgaste Saco

	<b>10 a 14 de março</b>	Loto da segurança rodoviária (Estudo do Meio/Expressão Plástica)	Reconhecer e respeitar regras do jogo.	Cada criança fica com 2 cartões e a professora retira de um saco imagens ou palavras, que cada criança deverá encontrar nos respectivos cartões, As crianças colocam feijões no sítio correto.	Peças do loto Feijões
	<b>17 a 21 de março</b>	Mimica Os animais /Estudo do meio	Reconhecer e respeitar regras do jogo.	Cada participante desenha ou escreve o nome de um animal num papel e dobra-o. Coloca o seu papel num boné ou num saco, mistura-se muito bem e cada um retira um papel sem que os outros o vejam. À vez, têm de representar com gestos de mimica o animal que lhe calhou até os colegas descobrirem qual é.	Papel Boné
	<b>24 a 28 de março</b>	Páscoa (Puzzle) (Expressão Plástica)	Recortar, colar e pintar;	Impressão de imagens relacionadas com a Páscoa que serão recortadas e coladas em “paus de médico”.	Paus de médico Imagens fotocopiadas Material de desgaste
	<b>31 de março a 4 de abril</b>	Páscoa (Puzzle)(Expressão Plástica)	Reconhecer e respeitar regras do jogo.	As imagens originais serão mostradas às crianças durante breves momentos e cada criança deverá procurar os seus pauzinhos e colocar por ordem de forma a construir o seu puzzle.	Peças do Puzzle previamente construído em contexto sala de aula
	<b>5 a 21 de abril</b>	<b>Interrupção letiva – Páscoa</b>			
<b>3º Período</b>	<b>22 a 24 de abril</b>	Corrida de balões, corrida de colheres com ovo, corrida de cavalitas, corrida de carrinhos de mão (AFD)	Praticar jogos infantis; Praticar jogos tradicionais.	Elaboração e participação em “Jogos Tradicionais”	Balões Colheres Ovos

	<b>28 de abril a 2 de maio</b>	Jogo da pirâmide (Matemática/ Expressão Plástica)	Recortar, colar e pintar.	Criação e construção dos componentes deste jogo. Usando copos de iogurte os alunos pintarão as peças da pirâmide e criarão a bola que servirá para lançar contra a pirâmide de copos. A bola será construída com “meias de vidro” e areia ou terra.	Copos de iogurte Tintas “Meias de vidro” Areia ou terra
	<b>5 a 9 de maio</b>	Jogo da pirâmide, corrida de siameses, (Matemática/ Expressão Plástica/AFD)	Reconhecer e respeitar regras do jogo.	Realização do jogo da pirâmide e de outros jogos ao ar livre. Na corrida de siameses formam-se vários pares de concorrentes que, depois de terem atado as pernas (esquerda de um com a direita de outro), tomarão lugar na linha de partida. Devem avançar o mais rápido possível até atingirem a meta.	Jogo da pirâmide Corda ou cordel
	<b>12 a 16 de maio</b>	Bowling	Efetuar construções.	Construção de todas as partes do jogo. Recolha de garrafas de Água. As garrafas têm de ser cheias com areia para se tornarem pesadas. Com uma “meia de vidro” faremos a bola de bowling, também com areia.	Garrafas de água Areia ou terra “Meias de vidro”
	<b>19 a 23 de maio</b>	Bowling	Reconhecer e respeitar regras do jogo.	Os alunos depois de construírem os componentes do jogo devem utilizá-los e jogar.	Jogo anteriormente construído
	<b>26 a 30 de maio</b>	Micado (Expressão Plástica)	Pintar.	Com a utilização de paus de espetada as crianças construirão um micado, colorindo alguns pauzinhos e criando regras de pontuação.	Paus de espetada, Tintas
	<b>2 a 6 de junho</b>	Micado (Expressão Plástica)	Reconhecer e respeitar regras do jogo.	Realização do jogo do Micado realizado nas aulas anteriores pelas Crianças em contexto de sala de aula.	Jogo do Micado
	<b>9 a 13 de junho</b>	Jogos de estafetas (Atividade Física e Desportiva)	Reconhecer e respeitar regras do jogo.	Participação em jogos de estafeta em equipa.	Coletes

#### 4.2. PLANIFICAÇÃO DE CONHECER COSTUMES E TRADIÇÕES (1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade)

	Semanas	Temática/ Expressão/Arte	Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais
<b>1º Período</b>	30 de setembro a 4 de outubro	Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a comunidade escolar.</li> </ul>	Jogos de apresentação.	
	7 a 11 de outubro	Outono	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a estação do ano e as características da mesma;</li> <li>• Contornar e recortar.</li> </ul>	<p>Diálogo com os alunos sobre a estação do ano (outono).</p> <p>Contorno, recorte e decoração de diferentes formas de folhas.</p> <p>Ilustração de desenho sobre a temática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moldes das folhas;</li> <li>• Folhas papel.</li> </ul>
	14 a 18 de outubro	Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer composições utilizando diferentes materiais;</li> <li>• Conhecer e aplicar normas de higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável, importância da água potável).</li> <li>• Reconhecer a importância de uma alimentação saudável aliada ao exercício físico.</li> </ul>	<p>Diálogo com os alunos sobre a importância de uma alimentação saudável, aliada ao exercício físico.</p> <p>Elaboração de roda dos alimentos com alimentos trazidos pelos alunos (que depois serão para devolver).</p> <p>Desenho e ilustração da roda dos alimentos elaborada pelos alunos.</p> <p>Lanche solidário (partilhado e em articulação com as docentes, caso seja possível).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas brancas;</li> <li>• Papel de cenário.</li> </ul>

	21 a 25 de outubro	Gastronomia de Albergaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer vestígios do passado local: costumes e tradições locais;</li> <li>• Recolher produções do património literário oral;</li> <li>• Fazer composições com fim comunicativo recortando e colando elementos, desenhando e escrevendo.</li> </ul>	<p>Diálogo com os alunos sobre a história e lápide de Albergaria-a-Velha, identificando o trabalho desenvolvido no ano anterior.</p> <p>Pesquisa sobre a gastronomia de Albergaria-a-Velha.</p> <p>Elaboração de um cartaz com pratos típicos da gastronomia de Albergaria-a-Velha. (1º ano)</p> <p>Elaboração de história/jogo envolvendo a temática. (2º, 3º e 4º anos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartolina;</li> <li>• Cola;</li> <li>• Folhas brancas.</li> </ul>
	28 de outubro a 1 de novembro	Halloween	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recortar e colar;</li> <li>• Pintar utilizando materiais diferentes.</li> </ul>	Elaboração de decorações para a escola alusivas ao tema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moldes de decorações;</li> <li>• Cartolina.</li> </ul>
1º Período	4 a 8 de novembro	Danças do mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimentar-se a partir de melodias e canções;</li> <li>• Participar em danças;</li> <li>• Explorar as diferentes possibilidades expressivas, criando-se diferentes ritmos corporais e fatores de movimento;</li> <li>• Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos, movimentos e passos;</li> <li>• Participar em danças de roda, de fila, tradicionais, infantis</li> <li>• Participar em danças do repertório regional e popularizadas.</li> </ul>	Recreação de uma dança.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagens dos trajes tradicionais;</li> <li>• Cartolina;</li> <li>• Cola.</li> </ul>
	11 a 15 de novembro	S. Martinho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar a terceira dimensão, a partir da superfície (destacando figuras e pondo-as de pé);</li> <li>• Pintar cenários, adereços, construções;</li> <li>• Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos;</li> <li>• Participar na elaboração oral de uma história;</li> <li>• Utilizar objetos dando-lhes atributos imaginados em situações de interação;</li> <li>• Dramatizar textos próprios ou de outros, sequências de situações...</li> <li>• Recriar histórias.</li> </ul>	<p>Leitura e apresentação da lenda de S. Martinho.</p> <p>Pintura de imagens e preparação do cenário para a apresentação da lenda.</p> <p>Ensaio da peça.</p> <p>Apresentação da peça da lenda de “S. Martinho”, ensaiada na aula anterior, aos colegas ou comunidade escolar.</p> <p>Entoação de canções alusivas ao tema.</p> <p>Elaboração de coroa de S. Martinho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moldes personagens S. Martinho;</li> <li>• Palitos de espetadas.</li> </ul>

	<b>18 a 22 de novembro</b>	Direitos das Crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintar livremente;</li> <li>• Associar às imagens, sons (montagens audiovisuais simples);</li> <li>• Conhecer e aplicar os seus direitos e deveres.</li> </ul>	Visionamento de powerpoint sobre os direitos das crianças e diálogo sobre os mesmos. Ilustração de desenho sobre os Direitos das Crianças.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador, projetor;</li> <li>• Cópia da ficha de trabalho.</li> </ul>
	<b>25 a 29 de novembro</b>	Música Reciclagem de instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir instrumentos;</li> <li>• Ligar/colar elementos para uma construção;</li> <li>• Explorar as possibilidades de diferentes materiais.</li> </ul>	Diálogo com os alunos sobre os instrumentos que conhecem. Construção individual de instrumentos com vários materiais reciclados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartolina;</li> <li>• Cola;</li> <li>• Material reciclável solicitado aos alunos.</li> </ul>
	<b>2 a 6 de dezembro</b>	Natal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recortar, colar, pintar e explorar diferentes técnicas de decoração.</li> </ul>	Realização de enfeites natalícios. (Articulação com titulares de turma).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel de lustro;</li> <li>• Cartolinas.</li> </ul>
	<b>9 a 13 de dezembro</b>	Natal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recortar, colar, pintar e explorar diferentes técnicas de decoração.</li> </ul>	Conclusão das decorações de natal. Preparação de diversas atividades, em parceria com os colegas e professores titulares, para a Festa do Natal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel de lustro;</li> <li>• Cartolinas.</li> </ul>
	<b>16 e 17 de dezembro</b>	Natal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado;</li> <li>• Cantar canções;</li> <li>• Reproduzir pequenas melodias;</li> <li>• Participar na elaboração oral de uma história;</li> <li>• Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados, de acordo com a estrutura rítmica e melódica de composições musicais.</li> </ul>	Preparação de diversas atividades, em parceria com os colegas e professores titulares, para a Festa do Natal.	Festa de Natal (Expressão Dramática / Musical / Dança)

	18 dezembro a 5 janeiro	<b>Interrupção letiva – Natal</b>			
<b>2º</b>  <b>Período</b>	6 e 10 de janeiro	Cantar os Reis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a tradição associada ao dia de Reis</li> <li>• Ligar/colar elementos para uma construção;</li> </ul>	Construir coroas; Entoação de uma canção de Reis	cartolinas
	13 a 17 de janeiro	Inverno (Expressão Plástica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer e desmanchar construções;</li> <li>• Aplicar a técnica de estampagem;</li> <li>• Explorar as possibilidades de diferentes matérias: elementos naturais, massas e/ou arroz;</li> <li>• Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem e a palavra);</li> <li>• Pintar em superfícies não planas;</li> </ul>	Realização de uma estampagem com massas, grãos ou arroz no molde de um floco de neve. Pintura com guache branco do cereal seco escolhido. Elaboração de boneco de neve: recorte e colagem. Construção de cartaz de inverno (articulação com titulares).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Massas, grãos ou arroz;</li> <li>• Guaches;</li> <li>• Papel de cenário.</li> </ul>
	20 a 24 de janeiro	Brinquedos (Expressão Plástica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir brinquedos;</li> <li>• Ligar/colar elementos para uma construção;</li> <li>• Explorar as possibilidades de diferentes materiais: cortiça, botões e molas.</li> </ul>	Diálogo com os alunos sobre os brinquedos que têm e sobre os brinquedos que os pais e avós costumavam ter. Construção individual de brinquedos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartolina;</li> <li>• Cola;</li> <li>• Material reciclável solicitado aos alunos.</li> </ul>
	27 a 31 de janeiro	Filme sobre “Passado/Presente de Albergaria” (Expressão Plástica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir sequências de imagens;</li> <li>• Associar às imagens, sons (montagens audiovisuais simples);</li> <li>• Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra).</li> <li>• Conhecer factos e datas importantes para a história local (origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas históricas...).</li> <li>• Conhecer vestígios do passado local.</li> </ul>	Seleção e organização de imagens e/ou trabalhos para apresentar; Elaboração de um PowerPoint com o material fotográfico escolhido. Pintura do brasão de Albergaria. Apresentação do trabalho realizado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografias tiradas ao longo do ano;</li> <li>• Trabalhos /construções dos alunos;</li> <li>• Computador com ligação à internet.</li> </ul>

<b>2º Período</b>	<b>3 a 7 de fevereiro</b>	Biodiversidade (Expressão Dramática e Plástica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproduzir sons do meio ambiente;</li> <li>• Inventar e utilizar marionetas, fantoches, sombras...</li> <li>• Pintar livremente em suportes neutros;</li> <li>• Pintar livremente, em grupo, sobre papel de cenário de grandes dimensões;</li> <li>• Explorar as possibilidades técnicas de mão, esponja, trinchas, pincéis, rolos, guaches, lápis de cor, lápis de cera, marcadores...</li> </ul>	Teatro de sombras sobre o tema: "Seres vivos e Natureza". Atividade "Detetives da Natureza" com a realização de quadros da Natureza: o quadro do bosque, o quadro da terra, o quadro do ar e o quadro da água.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guaches;</li> <li>• Papel de cenário.</li> </ul>
	<b>10 a 14 de fevereiro</b>	Dia de S. Valentim (Expressão Plástica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer dobragens;</li> <li>• Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados;</li> <li>• Atar/agrafar/pregar elementos para uma construção.</li> </ul>	Reflexão sobre a importância da amizade e do amor na nossa vida; Elaboração de um elemento decorativo alusivo ao tema em articulação com Inglês.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas coloridas;</li> <li>• Cola.</li> </ul>
	<b>17 a 21 de fevereiro</b>	Carnaval	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir brinquedos;</li> <li>• Pintar construções;</li> <li>• Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor, cera e marcadores;</li> <li>• Atar/agrafar/pregar elementos para uma construção.</li> </ul>	Pintura e construção de um palhaço articulado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartolinas A4 brancas;</li> <li>• Ataches.</li> </ul>
	<b>24 a 28 de fevereiro</b>	Carnaval	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir brinquedos;</li> <li>• Pintar construções;</li> <li>• Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor, cera e marcadores;</li> <li>• Atar/agrafar/pregar elementos para uma construção.</li> </ul>	Construção de máscaras de carnaval.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartolinas A4 brancas;</li> <li>• Ataches.</li> </ul>
	<b>3 a 5 de março</b>	<b>Interrupção letiva – Carnaval</b>			
	<b>6 e 7 março</b>	Tipos de Habitação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as casas típicas de diferentes povos e de lugares do mundo</li> </ul>	Visualização de um PowerPoint sobre diferentes tipos de habitação. Pintura de diferentes habitações. Elaboração de um cartaz sobre casas típicas.	PowerPoint Desenhos cartolina



	10 a 14 de março	Profissões	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as profissões antigas e atuais.</li> <li>• Explorar as suas funções e a sua importância na sociedade.</li> </ul>	Jogo de mimica. Desenho e escrita de um texto sobre a profissão que gostariam de ter.	
	17 a 21 de março	Dia do Pai (Expressão Dramática)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos;</li> <li>• Participar na elaboração oral de uma história;</li> <li>• Utilizar objetos dando-lhes atributos imaginados em situações de interação;</li> <li>• Dramatizar textos próprios ou de outros, sequências de situações...</li> <li>• Recriar histórias.</li> </ul>	Leitura da história “Papá + Amigo = <i>Papigo</i> ”. Reflexão e diálogo sobre a história. Dramatização da história.	História
	24 a 28 de março	Primavera (Expressão Plástica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer e desmanchar construções;</li> <li>• Fazer dobragens;</li> <li>• Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados;</li> <li>• Atar/agraçar/pregar elementos para uma construção.</li> <li>• Ligar/colar elementos para uma construção.</li> </ul>	Construção do Cartaz ou de motivos da primavera para decoração da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guaches;</li> <li>• Papel de cenário.</li> </ul>
	31 de março a 4 de abril	Páscoa (Expressão Plástica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer dobragens;</li> <li>• Ligar/colar elementos para uma construção;</li> <li>• Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor, cera e marcadores;</li> <li>• Atar/agraçar/pregar elementos para uma construção.</li> </ul>	Construção de elementos alusivos ao tema: cesta de ovos, coelho da páscoa. Realização de uma Caça ao ovo, em articulação com os colegas das AEC´s.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartolinas verdes, brancas e cor-de-rosa.</li> </ul>
	5 a 21 de abril	Interrupção letiva – Páscoa			

<b>3º Período</b>	<b>22 a 24 de abril</b>	25 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o passado nacional.</li> </ul>	Elaboração de um cravo. Entoação de músicas relacionadas com o 25 de Abril.	
	<b>28 de abril a 2 de maio</b>	Dia da Mãe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar objetos dando-lhes atributos imaginados em situações de interação;</li> </ul>	Elaboração de uma prenda para o dia da Mãe e de um postal	Cartolina
	<b>5 a 9 de maio</b>	Dia da Europa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar a história da União Europeia e o aparecimento da mesma</li> <li>• Distinguir a realidade e localização de Albergaria (concelho) e de Portugal (país) tendo em conta a sua integração na UE</li> </ul>	Conto mitológico “o Rapto da Europa”. Pintura da bandeira da União Europeia. Entoação do hino da alegria.	
	<b>12 a 16 de maio</b>	Família	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e respeitar os diferentes laços familiares</li> <li>• Explorar os afetos.</li> </ul>	Visualização de um filme sobre a família. Diálogo sobre os afetos. Elaboração de uma árvore genealógica da família.	
	<b>19 a 23 de maio</b>	Jogos Tradicionais (Expressão Dramática/Expressão Físico-Motora)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenhar jogos no recreio;</li> <li>• Praticar jogos infantis;</li> <li>• Praticar jogos tradicionais.</li> </ul>	Recolha de jogos tradicionais que os familiares jogavam e que os alunos conheçam. Preparação e execução dos jogos (jogo da malha, jogo da tração com corda em linha, jogo da corrida de sacos, jogo da macaca, jogo do lencinho) no recreio da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Malhas de madeira;</li> <li>• Pinos;</li> <li>• Corda;</li> <li>• Lenço;</li> <li>• Sacos do lixo.</li> </ul>
	<b>26 a 30 de maio</b>	Jogos Tradicionais (Expressão Dramática)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar jogos infantis;</li> <li>• Praticar jogos tradicionais.</li> </ul>	Continuação da realização dos jogos tradicionais. Elaboração de “Jogos Tradicionais sem fronteiras” (competição organizada com os alunos das turmas da escola, em articulação com AFD).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Malhas de madeira;</li> <li>• Pinos;</li> <li>• Corda;</li> <li>• Lenço;</li> <li>• Sacos do lixo.</li> </ul>

	<b>2 a 6 de junho</b>	<b>Verão</b> Dança e Natureza (Expressão Dramática)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimentar-se de forma livre e pessoal;</li> <li>• Explorar sons orgânicos ligados a ações do cotidiano;</li> <li>• Explorar o espaço circundante.</li> </ul>	<p>Jogo intitulado como "Desdobramento em profundidade": o aluno anda livremente num pequeno espaço ao ar livre descrevendo o que ouve, vê e sente, ao seu redor.</p> <p>Realização de dança coletiva.</p>	• Rádio.
	<b>9 a 13 de junho</b>	Final de Ano (Dança)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimentar-se a partir de melodias e canções;</li> <li>• Identificar e marcar a pulsação e/ou ritmo de canções;</li> <li>• Participar em danças;</li> <li>• Explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com diferentes ritmos corporais, fatores de movimento;</li> <li>• Exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo professor (e/ou sugeridos pelos alunos), seguindo o timbre e a marcação rítmica.</li> </ul>	Dança coreografada com música livre.	• Rádio.

### 4.3. PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA (1º e 2º anos de escolaridade)

CONTEÚDOS	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Nº aulas
Deslocamentos e Equilíbrios											15
Manutenção de uma postura que permita a realização continuada de novas actividades											
Jogos											15
Abordagem de práticas lúdico-motoras associadas à cultura popular											
Perícias e Manipulações											15
Relacionamento específico e intencional entre o praticante e os objectos											
Exploração da Natureza											7
Descoberta do meio ambiente através da sua exploração											
Oposição e Luta											5
Domínio do comportamento de oposição e confronto corporal											
Atividades Rítmicas e Expressivas											5
Movimentos locomotores, posturais e criativos, através da expressão corporal											
Atividades de Articulação											4
											66

#### 4.4. PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA (3º e 4º anos de escolaridade)



CONTEÚDOS	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio	Jun.	Nº aulas
Jogos Pré-Desportivos											8
Aquisição de Competências que permitam a facilitação da aprendizagem dos jogos desportivos											
Jogos Desportivos Coletivos											25
Desenvolvimento de ações motoras e aquisição de habilidades específicas às ações técnico-táticas											
Atletismo											8
Desenvolver as ações motoras básicas: correr, saltar e lançar											
Ginástica											8
Abordagem de destrezas gímnicas: enrolamentos, deslocamentos e posições de equilíbrio											
Oposição e Luta											5
Domínio do comportamento de oposição e confronto corporal											
Jogos Tradicionais											5
Conhecer as tradições do património cultural da comunidade rural e urbana											
Atividades de Articulação											4

#### 4.5. PLANIFICAÇÃO DE ENSINO DO INGLÊS (3º ano de escolaridade)

UNIT 📁	NUMBER OF LESSONS 🕒	CONTENTS	COMMUNICATION FOCUS	VOCABULARY	ACTIVITIES	Materials
Greetings/ Warming up	3	- Greetings and introductions;	- Asking and giving personal details: ."What's your name? My name is..." ."How old are you? I am... years old" - Greetings: ."Hello/Goodbye" ."Good Morning/Good Afternoon/Good Evening/ Good Night"		<u>Listening (comprehension) and speaking(production):</u> .knowing how to greet classmates; .knowing how to ask/answer questions about name/age; .repeating known words; .memorizing and singing a song/chant; .listening and distinguish orders/classroom language; Matching exercises .Miming .Gap filling	Flashcards  Cartolina
		- Classroom language	<i>Put your hand down!/May I go to the toilet?/May I come in?</i> <i>May I sharpen my pencil.?"</i>			
Alphabet	2	-The alphabet;	- Identifying the letters of the English alphabet;		Spelling games .Matching exercises .Singing the Alphabet song	Cartolina
Numbers	3	Numbers 1 to 50	Counting from 1 to 50	One... ten... twenty... thirty... forty...fifty	<u>Listening (comprehension) and speaking(production)</u> . memorizing the numbers; . saying a chant; . singing a song; - <u>Production:</u> . matching and colouring exercises	Cartolina



<b>Months of the year Days of the week</b>	<b>3</b>	- Months of the year - Days of the week	- Asking and talking about birthdays <i>"When is your birthday? My birthday is in..., on..."</i>	. January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December . Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday	<u>Listening (comprehension) and speaking(production)</u> .memorizing and saying a chant; .talking about birthdays; .making a class birthday calendar; . playing a game - <u>Writing and reading (production)</u> . identifying and writing the months and the days of the week; . completing sentences; . reading and finding specific information	Cartolina
<b>Colours</b>	<b>3</b>	- Colours	- Asking and describing the colour of objects . "Is it red? Yes /No" . "What colour is this? It's..." . "What's your favourite colour? /My favourite colour is..."	white, red, yellow, blue, black, pink, green, brown, orange, purple, grey	<u>Listening (comprehension) and speaking(production)</u> .listening to and identifying colours; .talking about the colour of objects; .playing a communication game; .memorizing and singing a song; - <u>Writing and Production skills:</u> . copying; .gap filling; . matching and colouring exercises; . understanding the instructions for a drawing; .colouring exercises	Fichas de trabalho
<b>Classroom objects</b>	<b>3</b>	- Classroom objects;	- Identifying classroom objects <i>"What's this? It is a/an..."</i>	pencil, pen, book, dictionary, pencil sharpener, schoolbag, pencil case	<u>Listening (comprehension) and speaking(production)</u> . identifying the different classroom objects; . listening to short dialogues; . playing a communication game . saying a chant; . singing a song - <u>Reading and Writing (Production):</u> . completing dialogues talking about classroom objects; . matching pictures to sentences talking about classroom objects; . reading and acting short dialogues; . ordering words to write sentences; . gap filling; . reading and writing simple phrases	Fichas de trabalho

**1<sup>st</sup> Term – Special Activities**

UNIT 	NUMBER OF LESSONS 	CONTENTS	COMMUNICATION FOCUS	VOCABULARY	ACTIVITIES	Materials
Halloween	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Learning how different cultures celebrate</li> <li>- Vocabulary related to Halloween</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Greeting others ."Trick or treat!"</li> </ul>	witch, pumpkin, ghost, spider, candle, black cat, skeleton	<ul style="list-style-type: none"> <li>- memorizing and singing a song;</li> <li>- making a mask;</li> <li>- talking about customs and traditions;</li> <li>- playing games;</li> <li>- co-operating to decorate the classroom;</li> </ul>	Papel cavalinho; Cartolina; Elástico; Papel crepe; Papel seda;
"Magusto"	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Learning new vocabulary</li> </ul>		Chestnut, fire, wine, Autumn, brown	<ul style="list-style-type: none"> <li>- drawing pictures related to the festivity;</li> <li>- playing games;</li> <li>- participating in school activities;</li> </ul>	Castanhas; Papel; Cartolinas;
Christmas	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Learning how different cultures celebrate</li> <li>- Vocabulary related to Christmas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Greeting others ."Merry Christmas!/ Happy Christmas!/Happy New Year!"</li> </ul>	Christmas tree, Santa Claus, presents, reindeer, snowman, angel, star, candle, stocking, fireplace, Christmas carols, turkey	memorizing and singing Christmas songs; <ul style="list-style-type: none"> <li>- making a Christmas tree;</li> <li>- co-operating to decorate the classroom;</li> <li>- making a Christmas Card;</li> <li>- playing games;</li> <li>- making a Christmas Card;</li> <li>- making a giant Christmas;</li> </ul>	Papel cavalinho; Cartolina; Papel crepe; Papel seda;





2<sup>nd</sup> Term

UNIT 	NUMBER OF LESSONS 	CONTENTS	COMMUNICATION FOCUS	VOCABULARY	ACTIVITIES	Materials
Body	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulary related to parts of the body</li> <li>- Vocabulary related to physical description (adjectives to describe people)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asking and identifying parts of the body: ".Have you got brown hair? Yes, I have./No I haven't."</li> <li>- Adjectives used to describe people: ".He/She is..."</li> </ul>	<p>Face, hair, nose, mouth, eyes, ears, arm, knee, leg, foot, hand, head, toe, finger</p> <p>Tall, short, fat, thin, pretty, ugly, nice</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<u>Listening (comprehension) and speaking(production)</u>: <ul style="list-style-type: none"> <li>. identifying the parts of the body;</li> <li>. memorizing and saying a chant;</li> <li>.playing a communication game;</li> <li>.memorizing and singing a song;</li> </ul> </li> <li>- <u>Writing and Production skills</u>: <ul style="list-style-type: none"> <li>. matching exercises;</li> <li>.describing people's face;</li> <li>.Reproducing a simple conversation;</li> <li>.using adjectives to describe someone;</li> <li>.Identifying and writing the parts of the body;</li> <li>.Reading and writing simple phrases;</li> <li>.gap filling</li> </ul> </li> </ul>	<p>Fichas de trabalho</p> <p>Papel de cenário</p> <p>Cartolinas</p>
Weather	3		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Talking about the weather: ".What's the weather like today? It is..."</li> </ul>	<p>. Hot, sunny, rainy, stormy, cold, snowing, cloudy, windy</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<u>Listening (comprehension) and speaking(production)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>. talking about the weather;</li> <li>. playing a communication game;</li> <li>. saying a chant;</li> <li>. singing a song</li> </ul> </li> <li>- <u>Reading and Writing (Production)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>. matching pictures to sentences talking about the weather;</li> <li>. reading and acting short dialogues about the weather;</li> <li>. ordering words to write sentences;</li> <li>.making a weather calendar;</li> <li>. reading and writing simple phrases;</li> <li>. reading and finding specific information</li> </ul> </li> </ul>	<p>Cartolina</p> <p>Fichas de trabalho</p>



<b>Clothes</b>	<b>3</b>	- Vocabulary related to clothes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asking and identifying clothes:  <i>. "What's this? It's a T-shirt".</i>  <i>. "What colour is this t-shirt? It is..."</i></li> <li>- Identifying what people wear  <i>. "I'm wearing..."</i></li> </ul>	T-shirt, jeans, dress, shoes, boots, shirt, skirt, shorts, cap, boots, tracksuit, sandals, swimsuit, hat	<u>Listening (comprehension) and speaking(production)</u> .Listening to and identifying clothes/ colours; .asking/identifying what people wear; .Reproducing a simple conversation; .Memorizing and singing a song; - <u>Reading and writing skills:</u> .Identifying and writing the clothes' names; .Reading and writing simple phrases; .asking/identifying what people wear; . matching exercises; .colouring clothes according to specific information;	Fichas de trabalho
<b>Family</b>	<b>4</b>	- Vocabulary related to family members	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Talking about family;  <i>. "Who is he/she? He/she is my..."</i></li> <li>- Identifying family members</li> </ul>	Mother; father; brother, sister, grandmother, grandfather, uncle, aunt, cousin	<u>-Listening (comprehension) and speaking(production):</u> . identifying family members in a family tree; . memorizing and saying a chant; .memorizing and singing a song; - <u>Writing and Production skills:</u> . matching exercises; . drawing a family tree; . Gap filling exercises; .identifying family members in a family tree	Fichas de trabalho

House	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulary related to rooms in a house</li> <li>- Vocabulary related to furniture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifying the parts of the house: . <i>"My house has got..."</i></li> <li>- Describing a room</li> </ul>	Fridge, cupboard, bed, wardrobe, chair, table, toilet, mirror, TV set, radio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Listening (comprehension) and speaking(production):</u></li> <li>.identifying the parts of the house;</li> <li>.describing a room;</li> <li>. Matching exercises;</li> <li>.Reproducing a simple conversation;</li> <li>. Listening to and singing a song;</li> <li>- <u>Writing and Production skills:</u></li> <li>. Drawing a house;</li> <li>. matching and colouring exercises;</li> <li>.Reading and writing simple phrases describing a house/room;</li> <li>.gap filling exercises</li> </ul>	Fichas de trabalho
-------	---	---	---	--	---	--------------------

**2<sup>nd</sup> Term – Special Activities**



UNIT 	NUMBER OF LESSONS 	CONTENTS	COMMUNICATION FOCUS	VOCABULARY	ACTIVITIES	Materials
<b>Valentine's Day</b>	<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- learning how different cultures celebrate;</li> <li>- Vocabulary related to Valentine's day</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- co-operating to decorate the classroom;</li> <li>- making a St. Valentine's day greeting card</li> </ul>	Heart, card, love, cards, kiss	<ul style="list-style-type: none"> <li>- learning how different cultures celebrate;</li> <li>- making a Valentine's Day card;</li> <li>- participating in "The best heart" contest for an exhibition in the Casa Municipal</li> </ul>	Cartolina
<b>Carnival</b>	<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulary related to Carnival</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- co-operating to decorate the classroom;</li> </ul>	Mask, clown, confetti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- making a Carnival mask or costume;</li> <li>- Carnival parade</li> </ul>	Cartolina
<b>Father's Day</b>	<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulary related to family and feelings;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- making a card for Father's Day</li> </ul>	Happy Father's Day	<ul style="list-style-type: none"> <li>- drawing a card for Father's Day;</li> </ul>	Cartolina
<b>Easter</b>	<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulary related to Easter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- co-operating to decorate the classroom</li> </ul>	Eggs, bunny	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Drawing Easter cards</li> <li>- Egg hunt/pedi-paper;</li> <li>- Singing a song</li> </ul>	Cartolina

3<sup>rd</sup> Term

UNIT 	NUMBER OF LESSONS 	CONTENTS	COMMUNICATION FOCUS	VOCABULARY	ACTIVITIES	Materials
Food	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulary related to food</li> <li>- Vocabulary related to the different meals</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asking and identifying food: . "What's this? It's a..."</li> <li>- Talking about likes and dislikes: . "I like..., but I don't like..."</li> <li>- Talking about what we eat in the different meals: . "For breakfast, I have..." . "For lunch, I have..." . "For dinner, I have"</li> </ul>	<p>Fish, rice, pasta, chips, apple, pear, meat</p> <p>Breakfast, lunch, dinner</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Listening (comprehension) and speaking(production):</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>. identifying food;</li> <li>. talking about likes and dislikes;</li> <li>. identifying meals;</li> <li>. talking about what we eat in each meal;</li> <li>. memorizing and saying a chant/song;</li> <li>. making short dialogues;</li> </ul> </li> <li>- <u>Writing and Production skills:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>. copying words;</li> <li>. matching and colouring exercises;</li> <li>. drawing exercises;</li> <li>. gap filling;</li> </ul> </li> <li>. writing short sentences about likes and dislikes;</li> <li>. talking about meals/food</li> </ul>	<p>Cartolina</p> <p>Fichas de trabalho</p>
Animals	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pets and farm animals</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asking and answering about pets: . "What's this/ that? It's a..." . "What colour is your...? It's..."</li> <li>- Identifying farm animals</li> <li>- Asking and answering about farm animals: . "What's this? It's a..."</li> </ul>	<p>Cat, dog, bird, pig, cow, duck, chicken, horse, sheep, donkey</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Listening (comprehension) and speaking(production):</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Building a stand-up animal;</li> <li>. talking about animal's colours;</li> <li>. memorizing and saying a chant;</li> <li>. listening to and identifying animals;</li> <li>. playing a communication game;</li> <li>. memorizing and singing a song;</li> </ul> </li> <li>- <u>Writing and Production skills:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>. matching and colouring exercises;</li> <li>. identifying pets and farm animals;</li> <li>. copying words;</li> <li>. gap filling exercises;</li> </ul> </li> <li>. writing short sentences about animals' colours</li> </ul>	<p>Cartolina</p> <p>Fichas de trabalho</p>



<b>Toys and Playground activities</b>	<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulary related to toys</li> <li>- Vocabulary related to playground activities</li> <li>- Vocabulary related to sports</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifying toys</li> <li>- Identifying playground activities</li> <li>- Talking about likes and dislikes about toys and playground activities:  <i>“What do you like doing? I like...”</i>  <i>“I like..., but I don’t like...”</i></li> <li>- Identifying sports</li> <li>- Talking about likes and dislikes about sports:  <i>“What’s your favourite sport? My favourite sport is...”</i></li> </ul>	<p>Ball, doll, cars, puzzles, puppets, Lego</p> <p>Photos, cinema, computer games, football, bike, books, music</p> <p>Basketball, football, volleyball, handball, tennis</p>	<p><u>Listening (comprehension) and speaking(production):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.identifying playground activities and toys;</li> <li>.identifying sports;</li> <li>.listening to short dialogues;</li> <li>.reproducing a simple conversation;</li> <li>.acting short dialogues;</li> <li>.memorizing and saying a chant;</li> <li>- <u>Writing and Production skills:</u></li> <li>.copying words;</li> <li>.reading and completing dialogues talking about playground activities and sports;</li> <li>.talking about likes and dislikes;</li> <li>.completing short sentences;</li> <li>.reading and writing simple phrases.</li> </ul>	
<b>Means of transport</b>	<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulary related to the means of transport;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifying the means of transport</li> <li>- Asking and answering about the means of transport:  <i>“How do you come to school? I come to school by...”</i></li> </ul>	<p>Bike, car, motorbike, train, bus, plane, boat, helicopter, spaceship, jeep, submarine</p>	<p><u>-Listening (comprehension) and speaking(production)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.listening to and identifying the means of transport;</li> <li>.reproducing a simple conversation</li> <li>.playing a communication game</li> <li>.memorizing and singing a song;</li> <li>-<u>Reading and writing skills:</u></li> <li>.completing dialogues talking about the means of transport;</li> <li>. copying words;</li> <li>. gap filling exercises;</li> <li>. reading and writing simple phrases;</li> <li>. reading and finding specific information</li> </ul>	<p>Cartolina</p> <p>Fichas de trabalho</p>

### 3<sup>rd</sup> Term - Special Activities

UNIT 	NUMBER OF LESSONS 	CONTENTS	COMMUNICATION FOCUS	VOCABULARY	ACTIVITIES	Materials
<b>Mother's Day</b>	<b>1</b>	- Vocabulary related to the festivity	- talking about this special day;	<i>"Happy Mother's Day"</i>	- building a Mother's Day card; - memorising a rhyme; - making a gift	Cartolina
<b>Children's Day</b>	<b>2</b>	- Vocabulary related to the festivity;	- talking about the children's day	<i>"Happy children's Day"</i>	.outdoor class with games and songs; . singing a song	Cartolina

#### 4.6. PLANIFICAÇÃO DE ENSINO DO INGLÊS (4º ano de escolaridade)



1<sup>st</sup>Term

UNIT 	NUMBER OF LESSONS 	CONTENTS	COMMUNICATION FOCUS	VOCABULARY	ACTIVITIES	Materials
Warming up	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Greetings and introductions</li> <li>- Classroom language:</li> <li>- Alphabet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asking and giving personal details               <ul style="list-style-type: none"> <li>. "What's your name? My name is..."</li> <li>. "How old are you? I am... years old"</li> <li>. "Where are you from? I am..."</li> </ul> </li> <li>- Greetings               <ul style="list-style-type: none"> <li>. "Hello/ Goodbye"</li> </ul> </li> <li>. Good Morning/ Good Afternoon/ Good Evening/ Good Night"</li> <li>- Using classroom language               <ul style="list-style-type: none"> <li>. Sit Down!/ Put your hand up!/ Put your hand down!/ May I go to the toilet?/ May I come in?/ May I sharpen my pencil?/ Can you repeat?/ Step aside, please?"</li> </ul> </li> <li>- Identifying the letters of the English alphabet</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Listening (comprehension) and speaking(production)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>. knowing how to greet classmates;</li> <li>. knowing how to ask/answer questions about name/age;</li> <li>. repeating known words;</li> <li>. memorizing and singing a song/chant;</li> <li>. listening and distinguish orders/classroom language</li> </ul> </li> <li>- Matching exercises</li> <li>- Sorting odd words out</li> <li>- Spelling games</li> <li>- Gap filling</li> <li>- Group Work</li> </ul>	Fichas de trabalho  Cartolinas
Days of the week and months	3	Days of the week-  Months of the year	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asking what day it is "What day is it today? It's ..."</li> <li>- Asking and talking about birthdays "When is your birthday? My birthday is in..., on..."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday</li> <li>- January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Listening (comprehension) and speaking(production)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>. memorizing and saying a chant;</li> <li>. making a class birthday calendar;</li> <li>. playing a musical game</li> </ul> </li> <li>- <u>Reading and writing</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>. identifying and writing the days of week;</li> <li>. completing sentences;</li> <li>. matching exercises;</li> <li>. writing short sentences;</li> </ul> </li> <li>- . reading and finding specific information</li> </ul>	Cartolinas





<b>Weather and seasons</b>	<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seasons of the year</li> <li>- The weather</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asking and answering about the favourite season of the year "What's your favourite season? My favourite season is..."</li> <li>- Talking about the weather in each season "What's the weather like today? It is..." "What's the weather like in...? It is..."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Summer, Autumn, .</li> <li>Hot, sunny, rainy, stormy, cold, snowy, cloudy, windy Winter, Spring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<u>Listening (comprehension) and speaking(production)</u></li> <li>.making a class birthday calendar;</li> <li>. listening and distinguishing the different seasons of the year;</li> <li>. listening to short dialogues;</li> <li>-Playing a communication game</li> <li>. saying a chant;</li> <li>. singing a song</li> <li>- <u>Reading and Writing (Production)</u>:</li> <li>. completing dialogues talking about favourite seasons;</li> <li>. ordering words to write sentences;</li> <li>. reading and writing simple phrases;</li> <li>. reading and finding specific information</li> </ul>	<p>Fichas de trabalho</p> <p>Cartolinas</p>
<b>Colours and shapes</b>	<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colours</li> <li>- Shapes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asking and describing the colour of objects ". Is it red? Yes /No" ".What colour is this? It's..." ".What's your favourite colour? /My favourite colour is..."</li> <li>- Identifying shapes "What shape is this? It's..."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>white, red, yellow, blue, black, pink, green, brown, orange, purple, grey</li> <li>- triangle, square, rectangle, circle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<u>Listening (comprehension) and speaking(production)</u></li> <li>.memorizing and saying a chant;</li> <li>.listening to and identifying colours;</li> <li>.listening to and identifying shapes</li> <li>.playing a communication game</li> <li>.memorizing and singing a song;</li> <li>- <u>Writing and Production skills</u>:</li> <li>. copying;</li> <li>. matching and colouring exercises;</li> <li>. understanding the instructions for a drawing</li> </ul>	<p>Fichas de trabalho</p>
<b>Numbers</b>	<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Numbers 1 to 100</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Counting from 1 to 100</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>One... ten... twenty... thirty... forty...fifty... sixty... seventy... eighty... ninety... one hundred</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<u>Listening (comprehension) and speaking(production)</u></li> <li>. memorizing the numbers;</li> <li>. saying a chant;</li> <li>. singing a song;</li> <li>. playing a communication game</li> <li>- <u>Reading and writing (Production)</u>:</li> <li>. matching and colouring exercises;</li> <li>. reading and writing simple phrases;</li> <li>. reading and finding specific information</li> </ul>	

### 1<sup>st</sup>Term – Special Activities

UNIT 	NUMBER OF LESSONS 	CONTENTS	COMMUNICATION FOCUS	VOCABULARY	ACTIVITIES	Materials
Halloween	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Learning how different cultures celebrate</li> <li>- Vocabulary related to Halloween</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Greeting others ."Trick or treat!"</li> </ul>	witch, pumpkin, ghost, spider, candle, black cat, skeleton, monster, mummy	<ul style="list-style-type: none"> <li>- memorizing and singing a song;</li> <li>- making and describing a mask;</li> <li>- talking about customs and traditions;               <ul style="list-style-type: none"> <li>- playing games;</li> </ul> </li> <li>- co-operating to decorate the classroom</li> </ul>	Cartolina preta Cartolina amarela Papel crepe Velas
Magusto	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulary related to Magusto</li> <li>- Learning how the Portuguese celebrate</li> </ul>		Chestnuts, chestnut tree, fire, roaster, hedgehog, leaves, coal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- talking about customs and traditions;               <ul style="list-style-type: none"> <li>- playing games;</li> </ul> </li> <li>- co-operating to decorate the classroom</li> </ul>	Cartolina Fichas de trabalho
Christmas	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Learning how different cultures celebrate</li> <li>- Vocabulary related to Christmas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Greeting others ."Merry Christmas!/ Happy Christmas!/Happy New Year!"</li> </ul>	Christmas tree, Santa Claus, presents, reindeer, snowman, angel, star, candle, stocking, fireplace, Christmas carols, turkey	<ul style="list-style-type: none"> <li>- memorizing and singing a song;               <ul style="list-style-type: none"> <li>- making a Christmas tree;</li> <li>- writing a letter to Santa Claus;</li> </ul> </li> <li>- co-operating to decorate the classroom</li> <li>- making a Christmas Card for the solidarity institutions, homes and senior citizens of Albergaria;</li> <li>- making a giant Christmas card for the City Hall;               <ul style="list-style-type: none"> <li>- playing games</li> </ul> </li> </ul>	Papel metalizado  Cartolina

2<sup>nd</sup> Term



UNIT 	NUMBER OF LESSONS 	CONTENTS	COMMUNICATION FOCUS	VOCABULARY	ACTIVITIES	Materials
Classroom objects	3	- Classroom objects associated with colours	- Identifying classroom objects "What's this? It is a/an..."  - Identifying the colour of classroom objects "What colour is this...? It is..."	pencil, pen, book, dictionary, pencil sharpener, schoolbag, pencil case, scissors, clip, notebook	- <u>Listening (comprehension) and speaking(production)</u> . listening and distinguishing the different classroom objects and their location; . listening to short dialogues; . playing a communication game . saying a chant; . singing a song - <u>Reading and Writing (Production)</u> : . completing dialogues talking about classroom objects; . matching pictures to sentences talking about classroom objects; . reading and acting short dialogues; . ordering words to write sentences; . gap filling; . reading and writing simple phrases; . reading and finding specific information	Flashcards  Fichas de trabaho  Cartolinas

<b>My Body</b>	<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulary related to parts of the body</li> <li>- physical description</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifying parts of the body</li> <li>- Describing people: "He's/ She's tall and fat."</li> </ul>	<p>Head, eyes, mouth, ears, nose, hair, arm, leg, hand, finger, foot/feet, toe</p> <p>Tall, thin, short, fat, strong, blond</p>	<p><u>-Listening (comprehension) and speaking(production):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.identifying parts of the body;</li> <li>.identifying a description of someone</li> <li>.listening to short dialogues;</li> <li>.understanding and carrying out commands;</li> <li>.reproducing a simple conversation .acting short dialogues;</li> <li>.memorizing and saying a chant;</li> <li>- <u>Writing and Production skills:</u></li> <li>.identifying parts of the body;</li> <li>.reading and completing dialogues about physical description;</li> <li>.completing short sentences;</li> <li>.reading and writing simple phrases;</li> <li>.reading and finding specific information</li> </ul>	<p>Fichas de trabalho</p> <p>Papel de Cenário</p>
<b>Clothes</b>	<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulary related to clothes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asking and identifying the clothes .What's this? It's a ...</li> <li>- Asking and identifying what people wear .What are you/is he/she wearing? I'm / he/she is wearing ...</li> <li>-Associating clothes to seasons and places ."I wear... in the Summer." ."I wear... in the gym"</li> </ul>	<p>Dress, shoes, boots, shirt, jeans, socks, coat, t-shirt, skirt, shorts, trousers, cap, tracksuit, sandals, swimsuit, hat, trainers, sleepers, pyjama</p>	<p>- <u>Listening (comprehension) and speaking (production)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Listening to and identifying clothes;</li> <li>.Reproducing a simple conversation;</li> <li>.Playing a communication game;</li> <li>.Memorizing and singing a song;</li> <li>.Associating clothes with seasons and places;</li> <li>- <u>Writing and Production skills:</u></li> <li>.Identifying clothes' names;</li> <li>.Reading and writing simple phrases about what people wear;</li> <li>.Matching clothes to seasons and places;</li> <li>.Completing short sentences;</li> <li>.Doing a crossword puzzle</li> </ul>	<p>Fichas de trabalho</p> <p>Cartolinas</p>

<b>Family</b>	<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulary related to family members</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Talking about family; ".Who is he/she? He/she is my..."</li> <li>- Identifying family members</li> <li>- Describing a family</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Mother; father; brother, sister, grandmother, grandfather, uncle, aunt, cousin, son, daughter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<u>Listening (comprehension) and speaking(production):</u></li> <li>. identifying family members in a family tree;</li> <li>. memorizing and saying a chant;</li> <li>.playing a communication game;</li> <li>.memorizing and singing a song;</li> <li>- <u>Writing and Production skills:</u></li> <li>. matching exercises;</li> <li>. Gap filling;</li> <li>.reading and writing short sentences using the vocabulary</li> </ul>	<p>Fichas de trabalho</p> <p>Cartolinas</p>
<b>My House</b>	<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulary related to rooms in a house</li> <li>- Vocabulary related to furniture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifying the parts of the house: ".My house has got..."</li> <li>- Describing a room ".There is/are..."</li> </ul>	<p>Kitchen, bedroom, bathroom, dining room, attic, garden, living room, garage</p> <p>Bed, table, chair, sofa, lamp, tv, bath, radio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<u>Listening (comprehension) and speaking(production):</u></li> <li>.identifying the parts of the house;</li> <li>.identifying furniture;;</li> <li>. Matching exercises;</li> <li>.Reproducing a simple conversation;</li> <li>.playing a communication game;</li> <li>. Listening to and singing a song;</li> <li>- <u>Writing and Production skills:</u></li> <li>. talking about my house;</li> <li>.describing a house/room;</li> <li>.Reading and writing simple phrases about the house;</li> <li>.completing short dialogues</li> </ul>	<p>Fichas de trabalho</p> <p>Cartolinas</p>



<b>Animals</b>	<b>4</b>	- Animals: pets, farm and zoo animals	- Asking and answering about animals: <i>. "What's this/ that? It's a..."</i> - Identifying farm and wild animals - Asking and answering about favourite animals: <i>. "What's your favourite animal? My favourite animal is..."</i>	Pig, cow, duck, chicken, horse, sheep, donkey, turtle, parrot, lion, elephant, monkey, dolphin, bear, giraffe, snake	<u>- Listening (comprehension) and speaking(production):</u> .listening to and identifying pets, farm and zoo animals; .Reproducing a simple conversation; .playing a communication game; .memorizing and singing a song; <u>- Writing and Production skills:</u> .identifying pets, farm and zoo animals; . copying words; . matching exercises; .Reading and writing simple phrases; .completing short dialogues; .making a class survey about favourite animals	Fichas de trabalho  Cartolinas
----------------	----------	---------------------------------------	--	--	---	--------------------------------------

## 2<sup>nd</sup> Term – Special Activities

UNIT 	NUMBER OF LESSONS 	CONTENTS	COMMUNICATION FOCUS	VOCABULARY	ACTIVITIES	Materials
<b>Valentine's Day</b>	<b>2</b>	- learning how different cultures celebrate; - Vocabulary related to Valentine's day	- co-operating to decorate the classroom; - making a St. Valentine's day greeting card	Heart, card, love, cards, kiss	- learning how different cultures celebrate; - making a Valentine's Day card; - participating in "The best heart" contest for an exhibition in the Casa Municipal	Cartolinas

<b>Carnival</b>	<b>1</b>	- Vocabulary related to Carnival	- co-operating to decorate the classroom;	Mask, clown, confetti	- making a Carnival mask or costume; - Carnival parade	Cartolinas
<b>Father's Day</b>	<b>1</b>	- Vocabulary related to family and feelings	- making a card for Father's Day	Love, support, harmony	- drawing a card for Father's day - writing a letter for Father's day	Cartolinas
<b>Easter</b>	<b>2</b>	- Vocabulary related to Easter	- co-operating to decorate the classroom	Eggs, bunny	- Drawing Easter cards - Egg hunt/pedi-paper; - Singing a song	Cartolinas

3<sup>rd</sup> Term



UNIT 	NUMBER OF LESSONS 	CONTENTS	COMMUNICATION FOCUS	VOCABULARY	ACTIVITIES	Materials
Food	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulary related to food</li> <li>- Vocabulary related to the different meals</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asking and identifying food:   . "What's this? It's a..."</li> <li>- Talking about likes and dislikes:   . "I like..., but I don't like..."</li> <li>  . "Do you like...? Yes, I do. No, I don't."</li> <li>- Asking and talking about what we eat in the different meals:   . "What do you have for...?"</li> <li>  . "For breakfast, I have..."</li> <li>  . "For lunch, I have..."</li> <li>  . "For dinner, I have..."</li> </ul>	<p>Fish, rice, pasta, chips, apple, pear, meat, orange, lemonade, pizza</p> <p>Breakfast, lunch, snack, dinner</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Listening (comprehension) and speaking(production):</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>. identifying and talking about food;</li> <li>. talking about likes and dislikes;</li> <li>. identifying the different meals;</li> <li>. talking about what we eat in the different meals;</li> </ul> </li> <li>. Reproducing a simple conversation;</li> <li>. memorizing and saying a chant/song;</li> <li>- <u>Writing and Production skills:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Reading and writing simple phrases; <ul style="list-style-type: none"> <li>. copying words;</li> <li>. completing short sentences;</li> </ul> </li> <li>. writing short sentences about likes and dislikes;</li> <li>. writing short sentences about what we eat in the different meals;</li> <li>. matching and colouring exercises;</li> <li>. Gap filling</li> </ul> </li> </ul>	<p>Fichas de trabalho</p> <p>Cartolinas</p>



<b>Jobs</b>	<b>3</b>	- Jobs	- Identifying different jobs	Teacher, baker, nurse, doctor, firefighter, policeman, farmer, engineer, mechanic, painter	<p><u>-Listening (comprehension) and speaking(production):</u>          .Listening to and identifying jobs;          . talking about different jobs          .Reproducing a simple conversation;          .Playing a communication game;          .Memorizing and singing a song;</p> <p><u>- Writing and Production skills:</u>          .Reading and writing simple phrases;          . copying words;          .completing short sentences;          . matching exercises          .writing short sentences</p>	Fichas de trabalho  Cartolinas
<b>Transport</b>	<b>3</b>	- Vocabulary related to the means of transport	<p>- Identifying the means of transport</p> <p>- Asking and answering about the means of transport:  <i>. "How do you come to school?          I come to school by..."</i></p>	Bicycle, car, motorcycle, train, bus, airplane, boat, helicopter, spaceship, jeep, submarine	<p><u>-Listening (comprehension) and speaking(production)</u>          .listening to and identifying the means of transport;          .listening to short dialogues;          .understanding and carrying out commands;          .reproducing a simple conversation;          .playing a communication game          .memorizing and singing a song;</p> <p><u>-Reading and writing skills:</u>          .completing dialogues talking about the means of transport;          .doing a crossword with the transport words;          .completing short sentences;          . reading and writing simple phrases;          . reading and finding specific information</p>	Fichas de trabalho  Cartolinas

<p><b>Toys and playground activities and sports</b></p>	<p><b>5</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulary related to toys and playground activities</li> <li>- Vocabulary related to sports</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifying vocabulary related to toys</li> <li>- Identifying vocabulary related to playground activities</li> <li>- Talking about likes and dislikes about playground activities:  <i>. "Do you like...? Yes, I do. No, I don't."</i>  <i>. "What do you like doing? I like..."</i>  <i>. "I can... but I can't..."</i></li> <li>- Identifying sports</li> <li>- Talking about likes and dislikes about sports:  <i>. "Do you like...? Yes, I do. No, I don't."</i>  <i>. "I can... but I can't..."</i></li> </ul>	<p>Doll, computer, playstation, teddy bear</p> <p>jumping, skipping, running, playing ball, jump roping, riding a bike, playing computer games</p> <p>golf, swimming, ballet, baseball, basketball, football, surfing, tennis</p>		
---	-----------------	--	--	---	--	--

### 3<sup>rd</sup> Term - Special Activities

UNIT 	NUMBER OF LESSONS 	CONTENTS	COMMUNICATION FOCUS	VOCABULARY	ACTIVITIES	Materials
<b>Mother's Day</b>	<b>1</b>	- Vocabulary related to Mother's Day	- talking about this special day	- Happy Mother's Day	- building a Mother's Day card; - memorising a rhyme; - making beautiful butterflies and flowers	Cartolinas
<b>Children's Day</b>	<b>1</b>	- Vocabulary related to Children's Day	- Talking about this special day	- Happy Children's Day	-building something funny for children ; - memorising and singing a song	Cartolinas